# الأصول الفلسفية والاجتماعية للإدارة المدرسية

دكتور

**شبــل بدران**

أستاذ أصول التربية

وعميد كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الطبعة الأولى

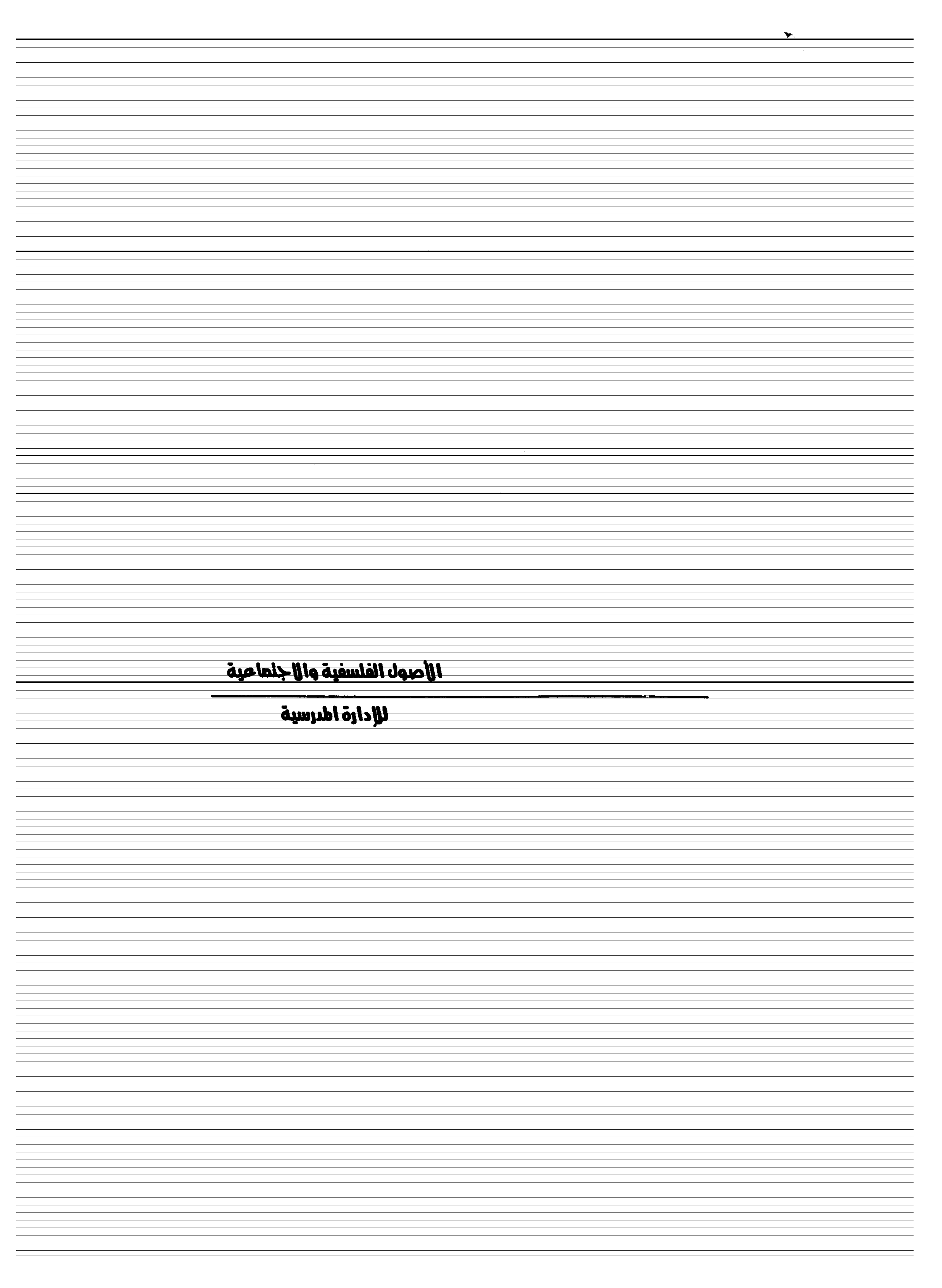
٢٠٠٦ م

الناشر

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس : ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية





# الأصول الفلسفية والاجتماعية

## للإدارة المدرسية

الكتـــــاب : الأصول الفلسفية والاجتماعية للإدارة المدرسية

الكــــاتب : د. شبل بدران

رقم الإيداع : ٢٠٩٩ / ٢٠٠٦

الترقيم الدولى : 2 - 608 – 327 – 977

الناشـــــــر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

العنــــوان: بلوك ٣ ش ملك حفنى قبلى السكة الحديد - مساكن درباله - فيكتوريا – الإسكندرية.

تليفـــاكس: ٥٢٧٤٤٣٨/ ٠٠٢٠٣ (٢ خط) – موبايل/ ٠١٠١٢٩٣٢٣٣

الرقم البريدى: ٢١٤١١ – الإسكندرية – جمهورية مصر العربية.

E- mail dwdpress@yahoo.com
Website http:/www.dwdpress.com

إلى ...

أبـي وأمـــي

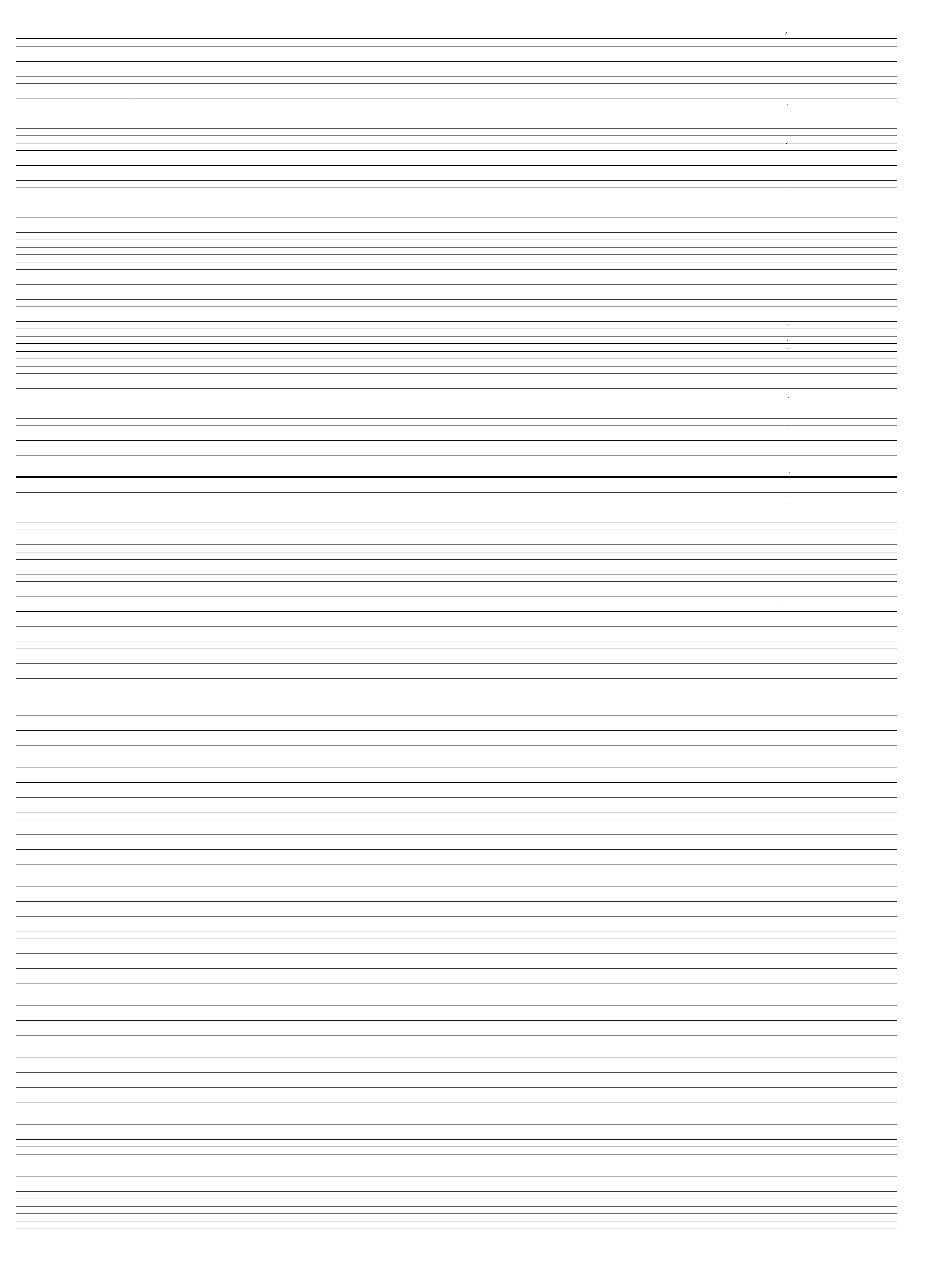
... فلقد تعلمت منهما :

من يزرع القمح ومـن يحصـد ..

مـن يصنـع الخبز ومن يـأكلـه ..

من يفتح كتاب الفقراء ومن يغلقه ..

ومن يبنى مدرسة الفقـراء ومن يهدمهـا ..



# بدلاً من المقدمة

تشكل الإدارة عنصرًا هامًا وفاعلاً فى المؤسسات الإنتاجية ، والمؤسسات الاجتماعية والتربوية ، ولقد تطورت مفاهيم الإدارة ومدارسها واتجاهاتها خلال القرن الماضى بصورة غير مسبوقة، حتى وصل الأمر بالبعض إلى الاعتقاد أن جل النجاح فى أى مؤسسة من مؤسسات المجتمع يعود بالدرجة الأولى إلى عنصر الإدارة.

من هنا احتلت الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية مكانة بارزة فى أدبيات الفكر التربوى خلال النصف الأخير من القرن العشرين، وعلى الرغم من أن الإدارة ليست علمًا منفصلاً أو مستقلاً عن العلوم الأخرى، كالاقتصاد والسياسة والاجتماع والقانون، والتربية، إلا أن شهرتها تعود بالدرجة الأهم إلى علوم الإدارة فى المؤسسات الإدارية والإنتاجية (المصانع والشركات والمؤسسات الحالية . . إلخ) .

ولكن اهتمامنا هنا ينصب بالدرجة الأولى إلى الأصول الفلسفية والاجتماعية للإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية على وجه الخصوص . . فالإدارة فى المؤسسات التعليمية لا تنشأ ولا تدور فى فراغ، ولكنها تستمد أصولها وأسسها من الفلسفة والاجتماع، من هنا فإن هذا الكتاب – مشروع الكتاب – يعنى بالدرجة الأولى بإبراز العلاقة الجدلية بين الإدارة كعلم والفلسفة والمجتمع، باعتبار أن الإدارة التعليمية والمدرسية تدور داخل النظام الاجتماعى المدرسى الذى لا ينفصل عن النظام الاجتماعى الأشمل والأعم وهو المجتمع برمته .

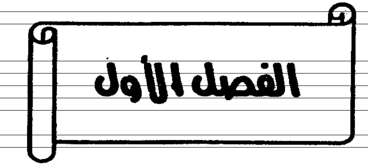
من هنا فإننا سنناقش خلال صفحات الكتاب مجموعة من الموضوعات، ولقد استعنا بدراسات وبحوث الزملاء فى المجال نظرًا لأهمية تلك الدراسات والبحوث. فالفصل الأول يناقش العلاقة بين الفلسفة والتربية، والفصل الثانى يناقش فلسفة التربية كمجال هام لا غنى عنه للإدارى، أما الفصل الثالث فيناقش موضوع فلسفة الإدارة، أما الفصل الرابع فيناقش المدرسة كنظام اجتماعى ولقد استعنا هنا بدراسة هامة للزميل الأستاذ الدكتور حسن حسين البيلاوى أستاذ علم الاجتماع التربوى بكلية التربية ببنها، أما الفصل الخامس فيناقش الإدارة كعملية

اجتماعية ولقد استعنا بدراسة للزميل الأستاذ الدكتور أحمد إبراهيم أحمد أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق، أما الفصل السادس ونعتقد أنه فصل هام وجدير بالدراسة لطلاب الدراسات العليا حيث يعالج قضية الإدارة من منظور النظام العالمى الجديد فهو يتناول قضية الإدارة كوظيفة اجتماعية وفن ليبرالى ولقد استعنا به من كتاب "الوقائع الجديدة" لبيتر دركر، ترجمة شكرى عبدالمنعم مجاهد ومراجعة مراد وهبة ونشر بدار قباء للنشر والتوزيع عام ١٩٩٩ والكتاب الأصلى منشور فى عام ١٩٩٠ .

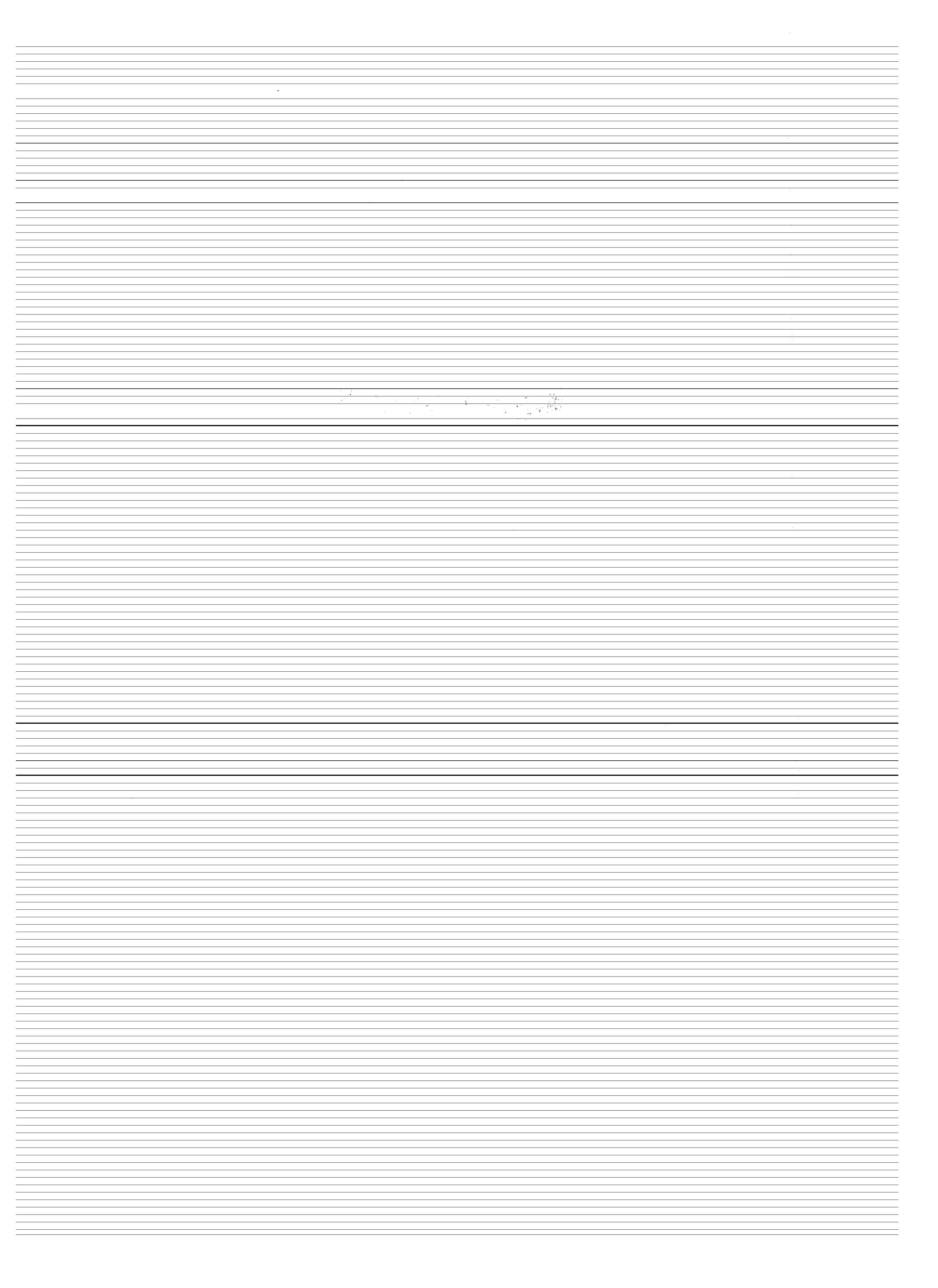
ونود أن ننوه بأن الاستعانة بتلك الدراسات تعود إلى أهميتها وضرورتها فى إبراز الأصول الفلسفية والاجتماعية للإدارة كمدخل جديد فى مجال الدراسات التربوية والإدارية ونأمل أن يحقق الكتاب الفائدة المرجوة منه لطلاب التربية والعاملين بالحقل التربوى عامة وطلاب الدراسات العليا خاصة .

والله من وراء القصد .

د. شبل بدران




# الفلسفة والتربية



# الفصل الأول

# الفلسفة والتربية

## أولاً – ماهية الفلسفة

### ماهية الفلسفة :

عرفت الفلسفة تعريفات عديدة اختلفت باختلاف وجهات نظر الفلاسفة واختلاف العصور . وعلى الرغم من أن كلمة فلسفة هي أكثر الكلمات دوارًا على الألسن فهي من أقلها تحديدًا عند جمهور المثقفين ، فما أكثر ما نسمع الكلمة في الألسن ولكن إذا سألنا عن المقصود بها وجدنا خلافًا على المفهوم من اللفظ .

والأصل في كلمة فلسفة PHILOSOPHY أنها لفظ معرب عن اليونانية يتكون من مقطعين فيلي ومعناها حب أو رغبة، وصوفيان ومعناها الحكمة. أي أن اللفظ بمقطعين يعني حب الحكمة والفيلسوف Philosopher يعني محب الحكمة. ولقد كان فيثاغورس العالم الرياضي المشهور الذي عاش في القرن الخامس قبل الميلاد أول من وضع لفظ فلسفة إذ قال لست حكيمًا فإن الحكمة لا تضاف لغير الآلهة وما أنا إلا فيلسوف أي محب للحكمة

وإذا استعرضنا بعض التعريفات الفلسفية على سبيل المثال لا الحصر فإننا نلاحظ أن التعريفات قد اتجهت وجهات مختلفة حديثاً عنها قديماً. فقد عرَّف أرسطو قديماً الفلسفة بأنها ؛ البحث في الوجود بما هو وجود بالإطلاق أو هي البحث في طبائع الأشياء وحقيقة الموجودات "أنها دراسة العلل والمبادئ الأولى للأشياء"

واتجهت تعريفات الفلسفة في العصور الوسطى وجهة أخرى متأثرة بالدين فلقد رأى الكثير من الفلاسفة في العصور الوسطى أن الفلسفة لم تعد وحدها صالحة لتفسير الوجود بل اتجهت تعريفات الفلسفة في تلك الفترة وجهة روحية إلى جانب الوجهة العقلية

التي سادت عند اليونانيين من قبل ورأى الكثير من فلاسفة العصور الوسطى أنه ينبغي أن يسبق الإيمان البحث في الوجود .

واتجهت تعريفات الفلسفة عند الفلاسفة المحدثين إلى البحث في المعرفة، فلقد عرفها فرنسيس بيكون (١٥٦١ — ١٦٢٦) بأنها علم وليد العقل أو القوى العاقلة في الإنسان وهي تقدم لنا تفسيرًا ومعنى للكون عن طريق الملاحظة والتجربة . وغاية الفلسفة السيطرة على القوى الطبيعية والتحكم في مواردها لتحقيق، سعادة الإنسان لذا فالفلسفة الحديثة اتجهت إلى المعرفة واعتبرتها شاملة للوجود وذلك توطئة لفهم طبيعة المعرفة وتحديد أدواتها والاطمئنان إلى مدى إمكان قيامها . ودار الجدل العنيف بين المذاهب المختلفة حول طبيعة المعرفة وأدواتها ومصادرها وكذا حول إمكان قيام المعرفة الصحيحة.

أي بينما اهتمت الفلسفة قديمًا بالوجود ونظرت إلى المعرفة من خلاله فإن الفلسفة الحديثة قد عكست الآية فاهتمت بالمعرفة ونظرت من خلالها إلى الوجود .

واتجهت الفلسفات المعاصرة وجهة مخالفة للفلسفات السابقة بأن نقلت مجال التفلسف من دراسة الوجود بعلله البعيدة ومبادئه الأولى وكذا المعرفة للوقوف على طبيعتها وأدواتها إلى البحث في الذات أو الإنسان لأجل تيسير حياته أو تحقيق ذاته. فلقد اتجهت الفلسفات المعاصرة مثل الوجودية والماركسية والبرجماتية — (وإن كان ينظر إليها على أنها نظرية) — والوضعية المنطقية إلى الاهتمام بالإنسان لأجل تحقيق حياة أفضل ولتيسير حياته .

وبالتالي عرفت الفلسفة بأنها منهج لاختبار فاعلية الأفكار في الحياة، وأن صواب الفكرة تشهد به الآثار التي تترتب عليها في دنيا العمل . فنحن حين نعبئ قوانا الذهنية لمواجهة مشكلات حياتنا إنما نحشد طاقتنا لأداء عمل أفضل فنتصرف بطرق ما كان للجهالة أن تحكم بها وربما كان الفيلسوف الألماني فختة FICHTE (١٨٦٢ — ١٩١٤) على حق حينما قال أننا لا نعمل إلا لأننا نعرف لأن حياتنا قد جُعلت للعمل وذهب جون ديوي J.DEWEY أبعد من ذلك، فلقد رأى أن الحضارة نفسها ليست إلا وليدة الفلسفة وإن كانت الفلسفة بدورها

من نتاج الحضارة . لقد كانت الفلسفة هى التى تقود الأفكار وترشدنا وتتضمن فى داخلها تفلسفاً أولياً عن الإنسان والمجتمع والجنس والإنسانية والحضارة . وإذا دققنا النظر إلى المدلول الحضارى لكل مذهب فلسفى لاتضح لنا أن الفلسفة ما هى إلا مرآة صادقة تعكس لنا صورة لما مرت به البشرية من أحداث سياسية وثورات اجتماعية وتغيرات اقتصادية وتطورات حضارية .

أى أنه بغير الفلسفة لا تكون الحضارة بل أن إفلاس الحضارة وتخلف أفكارها كان نتيجة لانصراف الفلسفة عن القيام بواجبها .

وعرف ديوى DEWEY الفلسفة بأنها الجهود المنظم المستمر من جانب الرجل العادى والرجل المتعلم لكى يجعل من الحياة شيئاً له معنى ويقوم الذكاء بتوجيهه كلما أمكن ذلك . فالفلسفة لم تعد مجموعة من المعارف أو الحقائق وإنما هى نشاط يرمى إلى توضيح وتحليل ونقد المعتقدات والأفكار والقيم بل الحياة ذاتها . كى تصبح ذات معنى بالنسبة للإنسان .

ولقد ذهبت الماركسية كما يمثلها ماركس إلى النظر للفلسفة على أنها التوجيه المستنير الواعى الذى يحرر الإنسان من طغيان الظلم وأباطيل الخرافة وبذلك فمهمة الفلسفة هى العمل على تنوير العالم ومساعدة الإنسان على مواجهة مشكلاته وتحسين أحواله وتذهب الفلسفة الماركسية إلى أننا لا نستطيع أن نفهم طبيعة العالم إلا بمحاولة تغييره ولا نستطيع أن نفهم طبيعة الإنسان إلا بمحاولة تحسين أحواله .

ويرى الكثير من الفلاسفة الوجوديين بأن الفلسفة هى منهج يصف أبعاد التجربة الذاتية الحيوية فى خضم الوجود . فالفلسفة الوجودية لا تهتم بالبحث فى الوجود والتعرف على علله البعيدة ومبادئه الأولى وإنما تحصر اهتمامها فى الوجود الإنسانى الواقعى المفرد .

ويرى أستاذنا الدكتور زكى نجيب محمود بأن الفلسفة هى مستوى من التعميم يحاول أن يحدد مفردات القيم السلوكية والمعارف والعلوم على اختلافها إلى قمة واحدة على نحو ما كان

يفعله كل علم من العلوم على حدة حين يقف عند المستوى الأول من مستويات التعميم (المستوى الإدراكى الأول) يحاول فيه أن يفرق بين مفردات مستويات ثلاث للإدراك .

فى المستوى الأول ترانا نعيش فى صلة مباشرة مع الأشياء من حولنا أو ندرك ما يدور حولنا بصلة مباشرة بين الإنسان من جهة والغير من جهة أخرى أو أشياء أو أشخاص أو مواقف معينة فى مكان وزمان معين .

ولكن الإنسان لا يقف عنده هذا المستوى الإدراكى الأول بل يحاول البعض الوصول إلى قوانين عامة تضبط تلك المفردات وهؤلاء هم العلماء . ثم لا يقف الأمر عند هذا المستوى الثانى بل نرى أنفسنا إزاء قواعد عامة تضبط سلوكنا أو إزاء مجموعات من قوانين العلوم المختلفة . فهذه قوانين التربية وقوانين التاريخ وعلم النفس والاجتماع والإدارة والسياسة والاقتصاد . . إلخ. فنسأل أنفسنا ترى هل هذه القواعد السلوكية العامة وهذه المجموعات من القوانين مستقلة؟ أم أن هناك مبادئ مشتركة بينها ؟ فنمضى فى تحليلها لنرى إذا كان ثمة ما يوحدها أو لم يكن؟ وعندئذ تكون هذه العملية الفكرية هى ما يسمى بالفلسفة .

من العرض السابق لبعض تعريفات الفلسفة يمكننا أن نخلص إلى أن التعريفات قد اختلفت باختلاف الفلاسفة واتجهت اتجاهات مختلفة يمكن أن نوجزها فيما يلى:

أ – اتجاه تقليدى يجعل من الفلسفة علم الوجود الكلى مع الاهتمام بتحديد مكان الإنسان .

ب – اتجاه ثانى يهدف إلى تغيير العالم وخلق مستقبل جديد للبشرية كما يذهب البرجماتيون وأصحاب المادية الجدلية (الماركسية) .

جـ – اتجاه ثالث لإنكار قيام الوجود العام والانصراف عنه إلى دراسة وبحث الواقع المحسوس الذى يمكن إخضاعه لمناهج البحث التجريبى كما يذهب إلى ذلك الفلاسفة الوضعيين .
فهم يرون أن الفلسفة مجرد منهج للبحث يهدف لتحليل اللغة تحليلاً منطقياً .

د – اتجاه رابع يذهب إلى قصر النظر العقلى على وجود الإنسان الواقعى الشخصى والاهتمام بدراسة صلته بالكون وعلاقته بالآخرين كما يذهب إلى ذلك الفلاسفة الوجوديين .

وإذا حاولنا تفسير تعريف الفلاسفة فقد يكون مرجع ذلك إلى الاختلاف حول طبيعة العملية الفلسفية ذاتها كما سنعرض لذلك وكذا الاختلاف حول أهدافها ومستقبلها .

لذا يمكن القول أن الفلسفة ليس لها تعريف مُحدد تلتقى عنده وجهات نظر الفلاسفة جميعاً كما هو الحال فى العلوم الجزئية . إن الفلسفة لم تزل بعد ثمرة مجهودات فردية مطبوعة عند كل فيلسوف بطابعه الخاص بعكس الحال فى العلم بمعناه الضيق، إذ تلتقى عند نتائجه آراء العلماء .

وإذا كنا لم نتفق للآن على تعريف الفلسفة فما هو التعريف الذى سوف نأخذ به .

## ٢- نحو تعريف للفلسفة :

من وجهة نظرنا يمكننا تعريف الفلسفة بالقول بأن الفلسفة هى معظم الأسئلة الأساسية أو الرئيسية التى يمكن أن يسألها العقل الإنسانى والإجابة عن هذه الأسئلة تؤثر فى جميع أفكارنا وأعمالنا . فمهمة الفيلسوف هو أن يسأل الأسئلة الرئيسية مثل:

- **من أين أتى هذا العالم ؟**
- **ما هو الإنسان وما طبيعته ؟**
- **ما هو الخير والشر ؟**
- **ما هو الصواب والخطأ ؟**
- **من الذى يقرر الصواب والخطأ ؟ القانون ، المجتمع ، الفرد .**

إلى آخره من الأسئلة الرئيسية .

والإجابة عن هذه الأسئلة الرئيسية تؤثر فى جميع أفكارنا ومعتقداتنا بل فى أفعالنا أيضاً . لذا يمكن القول أننا جميعا فلاسفة إلى درجة ما لأننا جميعاً مخلوقات عاقلة تحمل عقولنا عديد من الأسئلة الرئيسية . وإن لكل منا فلسفة فى الحياة من نوع ما . تتوقف على نوع الأسئلة والإجابة التى نحملها لتلك الأسئلة الرئيسية .

والفلسفة من وجهة نظرنا ليست عملية عقلية تأملية فحسب بل لها جوانبها العملية فالفلسفة ليست هى محاولة التفكير بأكثر الطرق عموماً ونظاماً فى كل شىء فى الكون أى أنها

ليست مجرد تساؤلات للعقل البشرى بل لها جانب تأثيرى EFFECTIVE الذى يبدو فى مدى درجة التأثير فى الأفكار والأعمال التى تقوم بها . فالإجابة عن تساؤلات العقل البشرية مالم تؤثر فى أفكارنا وتوجه سلوكنا أصبحت خاوية وفقدت قيمتها . ولا يصح أن نعتبرها فلسفة بل مجرد آراء أو هراء . إن قيمة أية فلسفة هى فى النهاية أن تقاس بقدرتها أو عجزها عن أن تتحول بنفسها إلى فلسفة حية للشعب .

## ٣ – التفكير الفلسفى وطبيعته :

إن التفكير الفلسفى هو نشاط ثقافى محدد بظروف ثقافية واجتماعية وبعلاقات المجتمع الداخلية والخارجية فأوضاع الثقافة هى التى تشكل مادة الفلسفة فالتفكير الفلسفى ليس ترفاً فكرياً وليس حكراً على فئة الفلاسفة وأساتذة الفلسفة وكما للفرد أن يفكر تفكيراً عملياً فى حياته العملية يمكنه أيضاً أن يفكر تفكيراً فلسفياً . ولا يزدهر التفكير الفلسفى إلا إذا توفر قدر معقول من الحرية يسمح له بالتعبير الحر وبالتساؤل والفحص والنقد .

وقد يرى البعض التفكير الفلسفى هو مجرد عملية نقدية أو تحليلية يقوم الفيلسوف فيها بتحليل القيم الثقافية التى تكمن وراء المؤسسات المختلفة والتقاليد والعادات وأساليب التفكير الشائعة وأنماط السلوك ويتناول بالتوضيح والنقد القيم والمعانى التى تكمن وراء نظرة الأفراد والجماعات لنفسها ولغيرها وللعالم. ولا يقف دور الفيلسوف على التحليل بل يمتد إلى مناقشة مدى ملاءمة هذه القيم الثقافية لأوضاع الثقافة ويبرز ما فيها من غموض أى أنه يقوم بعملية تحليلية تقويمية. يعتبر أن مهمته هى عملية تعديل للمعانى والقيم وتصحيحها وتعميقها فالفلسفة كما يرى ديوى رغم اهتمامها البالغ بالحقائق العلمية ورغم تقديرها لهذه الحقائق كمصادر لمعان جديدة وقيم جديدة، ورغم حرصها على أن تكون عملية فى روحها ومنهجها إلا أنها مع هذا كله تعنى بالمعنى أكثر من عنايتها بالحقيقة، تعنى بالتغلغل فى معانى الثقافة أكثر من عنايتها بحقائق هذه الثقافة برغم أنها تلتزم بهذه الحقائق ولا تتنكر لها .

وقد يرى فريق آخر أن التفكير الفلسفى هو عملية تنسيق بين ميادين المعرفة المختلفة التى يبحث كل منها جانباً من جوانب الخبرة، وما من شك أن التخصص وتقسيم العمل الذى حدث نتيجة لظروف اجتماعية وثقافية قد أدى إلى تفتيت الخبرة دون ضبط وتنسيق ويترتب على ذلك آثار ضارة وخطيرة. لذا فالتفكير الفلسفى يقوم بوظيفة ضابط الاتصال بين ميادين المعرفة المختلفة (العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية) وبعملية التوفيق أو التنسيق أو التأليف المنطقى بين القيم والاهتمامات الناشئة فى العصر مع غيرها من القيم المتأصلة التى نشأت فى عصر آخر وبقيت لسبب أو لآخر وانتقلت من جيل إلى جيل حتى هذا العصر . فالتنسيق قد يكون بين القيم الحالية والسابقة أو بين ميادين المعرفة المختلفة . أى أن التفكير الفلسفى هو عملية تنسيق أو تأليف أو تكامل، SYNTHESIS INTEGRATION بين نتائج العلوم وبين جوانب الخبرة .

ورأى فريق ثالث أن التفكير الفلسفى هو عملية تأمل SPECULATION بمعنى القيام بمغامرات فكرية شاملة تنعكس فى شكل فروض عريضة، غير ميتافيزيقية، يتم فى ضوئها إعادة تفسير الخبرة الإنسانية ولعل من أحسن الأمثلة على هذه الفروض الفلسفية ذلك الفرض الذى أقام عليه دارون نظريته فى التطور وفسر على أساسه ظواهر الصراع والبقاء والتطور وهناك أيضًا ذلك الفرض الفلسفى الذى أقام عليه ماركس نظريته المادية التاريخية التى فسرت فى ضوئها كثيرًا من الظواهر الطبيعية والاجتماعية تفسيراً جديداً وكذلك أيضًا الفرض الذى وضعه؛ جون ديوى فى أن الطريقة العلمية تصلح لتحليل وتنسيق السلوك على مختلف المستويات (مستوى الماديات — مستوى الحياة — مستوى العقل) ويؤمن بصلاحية هذه الطريقة لحل مشكلات الصراع الاجتماعى .

وإذا كان الفلاسفة قد اختلفوا فى وجهة نظرهم إلى طبيعة عملية التفكير الفلسفى واتجهوا وجهات متعددة (نقد — تحليل — تنسيق — تأمل) فى الواقع إن معظم الفلاسفة يتفقون على أن جميع الأنواع هامة فالتأمل غير مصحوب بالتحليل يحلق ببساطة جدًا فى سماء خاصة

به، ولا صلة لها بالعالم، بينما ينزل التحليل الخالى من التأمل إلى التفصيلات ويصبح أكاديميًا جدًا .

فالتفكير الفلسفى يقوم بالوظائف الثلاث التى اضطلع بها عبر القرون .

ويتسم التفكير الفلسفى بسمات رئيسية كى يؤدى وظيفته فكثيرًا ما يوصف التفكير الفلسفى بالشمول TOTALITY والتكامل INTEGRATION والعمومية GENERALITY وهى صفات أو مواصفات تؤهل التفكير الفلسفى لأداء المهام الثقافية المتعددة التى سبق أن أوضحناها بشأن التفكير الفلسفى .

ومواقف التفكير الفلسفى عديدة ولا يمكن حصرها لأنها عديدة بتعدد مواقف الحيرة والشك والصراع والتى قد لا تحسم إلا بمزيد من التفلسف والتعمق فقد يكون المثير لهذا التفكير رأياً عبر عنه شخص آخر، أو موقفاً سياسياً، أو اقتصادياً، أو تربوياً أو نظرية ما أو سلوكاً ما مخالف للسلوك المألوف، أو قانوناً جديداً اقتصادياً أو تربوياً أو سياسياً . . إلخ. أو تنظيماً اجتماعياً جديداً أو تراثاً ما أو إنتاجاً فنياً . . إلخ. ومتى اختلف الناس فى تقويم هذا الرأى أو ذاك أو تلك النظرية أو ذلك التشريع أو التنظيم أصبحت المشكلة مشكلة جدلية CONTROVERSEIO وأصبحت مجالاً خصباً للمناقشات الفلسفية لمناقشة القيم والافتراضات ولمقارنة البديلات وللبحث عن إطار عام يمكن فيه التوفيق بين بعض القيم المتصارعة أو إعادة تفسيرها .

## ٤- مباحث الفلسفة :

المعروف أن جمهرة الفلاسفة على اتفاق أن للفلسفة موضوعاً تعالجه وإن اختلف الفلاسفة فى وجهة نظرهم فى موضوع الفلسفة وطبيعة مناهجه . فإذا تحدد موضوع الفلسفة عند بعض الفلاسفة بالوجود اللامادى تحتم أن يكون منهج البحث فيه عقلياً استنباطياً، وإذا تحدد موضوع الفلسفة عند البعض الآخر بالوجود المادى كان أنسب منهج لدراسته اصطناع المنهج التجريبى .

ولقد أنكر بعض الفلاسفة هذا الموقف التقليدى بشأن البحث عن الوجود وزعموا أن الفلسفة غير ذات موضوع واستبعد أتباع الوضعية المنطقية والمادية الميتافيزيقية من مجال البحث على اعتبار أنها قضايا فارغة ولا تحمل معنى. ويمكن أن نجمل مجالات البحث فى الفلسفة أو موضوع الفلسفة على أنها ثلاثة مباحث رئيسية أى أن موضوع الفلسفة ليس موضوعاً واحداً محدداً بل موضوعات أو مباحث أهمها :

### ١- مبحث الوجود ONTOLOGY

وهو المبحث الذى يتناول النظر فى طبيعة الوجود على الإطلاق مجرداً من كل تعيين أو تحديد تاركاً للعلوم الجزئية البحث فى الوجود من بعض نواحيه .

### ٢- مبحث المعرفة EPISTEMOLOGY

الذى يتناول إمكان معرفة الإنسان للحقائق ومدى صدق وصحة معرفته وحدودها وكثيراً ما يطلق الفلاسفة على مبحثى الوجود والمعرفة ما بعد الطبيعة وكانت الفلسفة عند القدماء أصلاً تنصب على مبحث الوجود أما عند المحدثين فإنها فى جملتها تبحث الوجود من خلال نظرية المعرفة .

### ٣- مبحث القيم EXIOLOGY

أو فلسفة القيم للبحث فى المثل العليا IDEALS أو القيم المطلقة ULTIMATE VALUES وهى الحق والخير والجمال TRUTH, GOODNESS, BEAUTY من حيث ذاتها لا باعتبارها وسائل إلى تحقيق غايات.

وهذه المباحث الثلاثة : الوجود والمعرفة والقيم بمختلف فروعها يأتلف منها عند جمهرة الفلاسفة — الموضوع الرئيسى للفلسفة بمعناها التقليدى — وإن رفضت الفلسفات المعاصرة هذا التصور ونقلت مجال التفلسف من دراسة الوجود والمعرفة إلى البحث فى وجود الإنسان وتيسير حياته وكانت هذه وثبة فى تاريخ التفلسف فقد أقرتها اتجاهات فلسفية معاصرة من الوجودية إلى

المادية الجدلية إلى البرجماتية بل حتى الوضعية المنطقية والواقعية المعاصرة حيث هدفت هذه الفلسفات جميعًا إلى تيسير حياة الإنسان .

وقد يلحق بموضوع الفلسفة علوماً ودراسات أخرى كفروعاً لها أو ملحقات بها كفلسفة القانون والتاريخ والسياسة والتربية من وجهة نظر بعض الفلاسفة بينما يراها آخرون كموضوعات مستقلة أو مجالات مستقلة بذاتها . وسوف نعرض لذلك عند تناولنا لفلسفة التربية .

ولم يكن موضوع الفلسفة وحده هو موضوع الاختلاف بين الفلاسفة بل إن غاية الفلسفة ذاتها كانت أيضاً مثاراً للخلاف ووجهات النظر فمن قائل بأن غاية الفلسفة كشف الحقيقة لذاتها العلم للعلم . ومن قائل بأنها محاولة للتوفيق بين حقائق العقل وحقائق الوحى، ومن قائل بأنها تهدف إلى خدمة الحياة العملية وأن للفلسفة وظيفة اجتماعية قامت بها منذ نشأتها، وما من ثورة اجتماعية أو دينية أو سياسية أو غيرها إلا وكان وراءها فلسفة ولو لم يقصد إلى الثورة أصحاب هذه الفلسفة، بل ولو لم يكن القائمون بالثورة من المشتغلين بالفلسفة ومذاهبها . وإذن فتلك غاية الفلسفة المباشرة هى كشف الحقائق وغايتها البعيدة هى الإفادة من هذه الحقائق فى دنيا العمل .

## الانتقادات الموجهة للفلسفة :

وجه إلى الفلسفة عديد من الانتقادات من الداخل والخارج، ومن الفلاسفة ومن غيرهم وسوف نعرض لأهم أوجه النقد التى وجهت إلى الفلسفة بإيجاز :

**أولاً :** أن الفلاسفة يعيشون فى برج عالى باحثين عن الحقيقة المطلقة النهائية وفى تأمل لطبيعة الأشياء فى ذاتها ومثل هؤلاء الفلاسفة يبحثون فى أمور خالدة غير متغيرة وفى المطلقات، ولا ينظرون إلى الفلسفة كوسيلة اجتماعية يفيد منها الإنسان فى توجيه حياته وتناول مشكلاته وتطوير أوضاعه ومنظماته بل يرون أن نزول الفلسفة إلى مشكلات الواقع وما فيه من توترات وقلق واضطرابات معناه الإجهاز عليها والتنكر للتراث الفلسفى. ويعلق جون ديوى على فلاسفة البرج العالى بقوله أن اعتراف الفلسفة بأنها تعمل على أساس ما هو أزلى وثابت لا يتغير يقيدها فى مهمتها وفى موضوع بحثها، بحيث يصبح ذلك – أكثر من أى شيء آخر – مصدر

عدم احترام الناس المتزايد لها، وعدم الثقة بما تدعيه لنفسها. وذلك لأنها إنما تعمل وراء ستار ما قد نبذه العلم الآن ولم يأخذ به فلا يعاونها اليوم المعاونة الحقة سوى المؤسسات القديمة التى يتوقف ما لها من سلطان وقوة على المحافظة على النظام القديم. ويحدث هذا فى نفس الوقت الذى عم فيه اضطراب الأحوال الإنسانية بصورة تستدعى بشكل عاجل – أكثر مما كانت تستدعيه فى أى وقت مضى – ذلك البحث الموضوعى الشامل الذى تعنى به الفلسفات التاريخية – فبالنسبة لأصحاب المصالح الخاصة يعتبر الحفاظ على المعتقد التالى :

(مفارقة الزمان والمكان لجرى الحوادث) – الذى يترتب عليه شئون البشر – أن لابد منه لاحتفاظهم بسلطة تتحول عملياً إلى قوة لتنظيم أمور الحياة الإنسانية كلها من أعلاها إلى أدناها.

ويتصل بمفهوم البرج العالى مفهوم آخر شائع بين الفلاسفة هو مفهوم الانعزالية الفلسفية فكثير من الفلاسفة يؤكد ضرورة انعزال الفيلسوف عن ميادين الصراع الراهنة وعن ألوان الحماس المختلفة التى تحيط بالمشكلات الاجتماعية فهناك دائماً الخوف من الانزلاق وراء التفاصيل ومن فقدان النظرة الشاملة المنزهة غير المتحيزة. ويقول هؤلاء إن حب الفيلسوف للحكمة يحتم عليه أن يتحرر من مشكلات الحياة المباشرة ومطالبها اليومية وإلا انقلب الفيلسوف إلى واعظ اجتماعى أو رجل دعاية وانجرف وراء جانب أو آخر من جوانب الصراع الفكرى – الاجتماعى. ويذهب الداعون بالانعزالية الفلسفية إلى الدعوى بالابتعاد عن مناقشة المشكلات والأحداث التى نعيش فيها وبالتالى إلى عدم اتخاذ موقف منها وفى هذا خروج واضح وتنكر صارخ للتقليد الفلسفى الذى كان دائمًا أبدًا يقوم بوظيفة اجتماعية وثقافية فى غاية الأهمية فمعظم الفلسفات كانت وسيلة فكرية تحررية وقفت بالمرصاد والعداء لقيم اجتماعية ومصالح اقتصادية وسياسية رأت أنها لا تصلح للعصر الذى سادت فيه. إن نقد الفلسفة على أساس انعزالها عن مشكلات الواقع الثقافى، وتوقعها حلول مشكلات تقليدية ميتافيزيقية قد ينسحب على بعض الفلسفات كالمثالية مثلاً ولكن لا يمكن قبوله أو انطباقه على جميع الفلسفات.

**ثانيًا** : اتهمت الفلسفة والفلاسفة بالسلبية التى تتمثل فى هروب من الواقع أو تبرير للواقع والدفاع عنه أو محاولة هدم آراء الغير واتهمت الفلسفة الوجودية بالاهتمام بالإنسان دون اهتمام بما لدينا من مشكلات اجتماعية واقتصادية وسياسية ومحاولة الهروب من الواقع إلى الذات واتهمت الفلسفة أيضاً بمحاولة تبرير الفلاسفة للواقع والدفاع عنه فأفلاطون مثلاً قد استخدم الفلسفة للدفاع عن القيم الأخلاقية والسياسية لطبقته الاجتماعية وللمحافظة على الأوضاع القائمة، واتجه بعض فلاسفة العصور الوسطة إلى تبرير المعتقدات الدينية فأضفوا على الكنيسة طابع القداسة وأصبحت الفلسفة خادمة للدين واتهم الفلاسفة بالهدم والتشكيك فى القيم كاتهام سقراط بإفساد الشباب وتشكيكهم فى كل شيء وإثارتهم ضد القيم والأوضاع القائمة وبتشجيعهم على اتخاذ مسالك لا تتفق مع العادات والتقاليد . ونعتت الفلسفة بأنها لغو فارغ لا طائل تحته وجدل لفظى لا يقدم ولا يؤخر . وأن الجدل القائم بين الفلاسفة ليس أكثر من شجار بين جماعة من منحرفى المزاج ومتوترى الأعصاب يحاول كل فرد منهم بأنانية وتعصب أن يدافع عن وجهة نظره لتأكيد وجود ذاته وجذب الأنظار إليه .

والواقع أن مثل هذه الاتهامات لا يمكن قبولها بالنسبة للفلسفة بوجه عام وإن صح قبول البعض منها بالنسبة لفيلسوف واحد فلا يمكن أن نقبل تعميم الحكم على الفلاسفة والفلسفة بوجه عام . فلم تكن جميع الفلسفات هروبية ولم تكن جميع الفلسفات سلبية أو تبريرية ولم تكن جميع الفلسفات والفلاسفة هدامون لغيرهم . فلقد كانت الفلسفة فى كثير من الأحيان قوة ثورية، ففى خلال القرون الأولى لتطور العلم الحديث مثلاً حاول بعض الفلاسفة أن يقوموا بأهم دور إيجابى فى ذلك الوقت ألا وهو تفسير العلم ومحاولة الوصول إلى فهم أعمق وأكمل للعالم عن طريق المعارف العلمية الجديدة النامية ولا يمكننا أن ننكر الدور الإيجابى الذى لعبته الفلسفة فى القرن العشرين على وجه الخصوص الفلسفة البرجماتية، والماركسية والاجتماعية "لبرتراند رسل" .

فالاختلاف بين الفلاسفة أمر طبيعى نظرًا للاختلاف والتضارب والتناقض فى المصالح والاتجاهات التى تكاد تكون أمراً محتوماً بين معظم الثقافات الإنسانية . وقد يكون مرجع

الاختلافات بين الفلاسفة أيضاً هو طبيعة الفلسفة ذاتها التى تختلف عن طبيعة العلم فالفلسفة تناقش الافتراضات والمسلمات بينما العلماء يتحاشون عادة مناقشة هذه الافتراضات وبالتالى يتحاشون هذه الاختلافات . لذا يجب ألا نلوم الفلاسفة على إيضاح خلافات جوهرية يحاول العلماء الهروب منها قدر المستطاع .

**ثالثًا : يوجه النقد إلى الفلاسفة على أنهم يعقدون الأمور ويبالغون فيها وذلك لمناقشاتهم وطريقة عرضهم وكتابتهم التى تتسم بالدقة والصعوبة فى الفهم** أحيانًا وقد يصدق مثل هذا الاتهام على كتابات بعض الفلاسفة لذا فعلى الفلاسفة مسئولية تبسيط الفلسفة وإنزالها إلى مستوى مشكلات الناس لا مشكلات الفلاسفة لأن تبسيط الفلسفة هو مسئولية اجتماعية خطيرة إزاء الجمهور فينبغى أن يكتب الفلاسفة للغير لا لأنفسهم كى تستعيد الفلسفة حيويتها وتحقق الآمال المعقودة عليها .

**رابعًا : يرى البعض أن الفلسفة عديمة الجدوى وأنها فى طريقها إلى الانتهاء لأن جزء كبيراً مما كان فلسفة أصبح الآن علماً وأن نطاق الفلسفة أخذ يضيق** لاتساع ميدان العلم واستقلال الكثير من العلوم عن الفلسفة وكذا الكثير من فلسفات هذه العلوم كفلسفة الطبيعة، وفلسفة القانون، وفلسفة التربية.

والواقع أن مثل هذا النقد لا يمكن قبوله فليس معنى نمو حركة فلسفات العلوم المتخصصة انتهاء الفلسفة العامة فمما لا شك فيه أن فلسفة كل علم من العلوم لابد أن ترتبط بفلسفة عامة أى بإطار فلسفى عام يساعد على تقويم مبادئ هذا العلم ومنهجه وافتراضاته وهذا بدوره يلقى بأبعاد جديدة ومزيد من الأهمية والمسئولية والاتساع فى الفلسفة العامة ففيلسوف أى علم من العلوم لا يقوم بمهمته الفلسفية إلا من إطار موقفه الفلسفى العام إزاء الكون والإنسان والمجتمع وهذا بدوره يزيد من مجال الفلسفة العامة ولا ينقص من حجمها . بالإضافة إلى ذلك فإن الفلسفة العامة تساعد كل علم من العلوم المتخصصة على أن يرى العلوم كلها كوحدة لا تتجزأ . وهنا حاجة فلسفة العلوم أيضاً إلى الفلسفة العامة .

## ثانيًا – الفلسفة والتربية

### معنى التربية :

عرفت التربية تعريفات عديدة اختلفت من مفكر لآخر فلقد عرفها أفلاطون بأنها إعطاء الجسم كل جمال وكمال ممكن . وذهب أرسطو إلى القول بأنها إعداد العقل للتعليم . ورأى سبنسر أنها الإعداد لحياة كاملة . وعرفها باجلى BAGLY بأنها العملية التى بها يكتسب الفرد تجارب تفيده فى أعماله فى مستقبل أدق وأكمل. ويعرفها HERMAN HORNE وهو أحد الفلاسفة المثاليين بقوله التربية هى العملية الخارجية للتوافق الممتاز مع الله من جانب الإنسان الحر الواعى الناضج جسمياً وعقلياً كما يعبر عن هذا التوافق فى بيئة الإنسان العقلية والانفعالية والإرادية. أما ديوى فيعلن أن: التربية هى عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعى بينما يحظى الفرد بالتحكم فى الطرائق المتضمنة .

كما عُرفت التربية على أنها عملية تطبيع اجتماعى أو تنشئة اجتماعية أو تدشين ثقافى وبعبارة أخرى إنها العملية التى يكتسب بها الأفراد ثقافة مجتمعهم، يكتسبون بها المعانى الخلقية والروحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية . . إلخ التى يدين بها المجتمع بصفة عامة وعن طريق هذه العملية يكتسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التى تؤهله للعيش فى مجتمعه وهذه العملية تتم عن طريق تفاعل الفرد مع أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه ورفاق السن واللعب وممثلى المؤسسات أو التنظيمات الاقتصادية والدينية والمهنية والترفيهية . ولهذا نقول أن الوسط الثقافى بما يدور فيه من تفاعلات مستمرة وسط مربٍ .

والثقافة كما نتصورها مجال ملئ بالتفاعلات بين القوى المتعددة التى تعمل فيه، فالقوى والاهتمامات والمصالح المختلفة تتفاعل مع بعضها الآخر، وقد تساند بعضها البعض أحياناً، وقد تتعارض أو تتصارع فى بعض الأحيان أو على الأصح فى أغلبها . ونتيجة لهذا التفاعل المستمر نقول أن الثقافة مثل سائر الكائنات فى تغير دائم. فالثقافة (أسلوب الناس فى الحياة فى مجتمع ما فى فترة تاريخية معينة) تكتشف إن آجلاً أو عاجلاً أن هناك تناقضات رئيسية فى داخلها وأن

بعض معالم الطابع العام لم تعد متسقة مع بعضها البعض كما كانت من قبل أو لم تعد تتمشى مع قيم جديدة أو معارف جديدة. وهنا لا تجد الثقافة مهرباً من ضرورة فحص بعض قيمها ومعتقداتها ومؤسساتها . لابد للثقافة أن تعيد تفسير نفسها حتى يتثنى لها أن تواجه هذا الموقف الجديد وحتى يتثنى لها استمرارها ونموها . وهنا تصبح الفلسفة ضرورة ولا تصبح ترفاً فكرياً وإنما تصبح مجهوداً خطيراً يقوم ليخدم وظيفة من أهم الوظائف وأكثرها حيوية تصبح وسيلة مقصودة للتوجيه الاجتماعى ذلك لأنها لا يسعها إلا أن تنتقد بعض الجوانب أو الأطراف المتصارعة وأن تساند بعضها على الآخر، وأن تؤلف بين الاهتمامات المتصارعة بوضعها فى إطار ثقافى أعم وأشمل من نطاق الصراع الضيق، أو أن تكتشف أدوات فكرية أو منهجاً يصلح لحسم مثل هذا الصراع. بل من الضرورى أن تصبح الفلسفة قوة ثقافية مؤثرة ومتأثرة بدرجات متفاوتة عن غيرها من القوى الأخرى لها موقف اجتماعى تربوى مقصود يتحتم عليها أن تقوم به وهنا تصبح الفلسفة هى نظرية التربية نشاط مقصود مرسوم للمحافظة على الثقافة وتطويرها ويصبح مجهود الفلسفة والتربية مركزاً ليس فى توريث الثقافة فحسب، وإنما فى عملية الفحص والاختيار والنقد المتواصل للثقافة والعمل على إعادة تفسيرها وتجديدها فإذا كانت الفلسفة هى ذلك النشاط الثقافى الذى يعبر فكرياً عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها فإن التربية هى ذلك الجهود العملى – الشكلى أو غير الشكلى – الذى يهدف إلى ترجمة قيم هذه الفلسفة إلى عادات واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد كما تهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المنظمات الاجتماعية حتى تدعم هذه الاتجاهات والمهارات .

## ٢- العلاقة بين الفلسفة والتربية :

هناك إذن اتصال حيوى بين الفلسفة والتربية لا يستقيم فهمه إلا فى الإطار الذى أصبحت العلاقة بينهما من المشكلات التى يحتدم حولها الجدل وتختلف فيها الآراء وتفتعل لها التفسيرات إما بقبول وجود علاقة بين الفلسفة والتربية أو بعدم وجود صلة بينهما أو وجود صلة جزئية فى بعض الموضوعات . ويتشكك المربون فى الفلسفة ويتشكك الفلاسفة فى التربية .

إن البحث فى طبيعة العلاقة بين الفلسفة والتربية من ثنايا كتب تاريخ التربية يقودنا إلى القول بأن التربية ليست إلا وليدة للمذاهب الفلسفية وأن رجال التربية هم رجال الفلسفة والأمثلة على ذلك كثيرة منها على سبيل المثال :

- وضع أفلاطون فى جمهوريته نظرية تربوية كاملة وكان من أوضح الفلاسفة تعبيرًا عن العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية .
- وكانت آراء روسو التربوية مستمدة من فلسفته الطبيعية التى أدت بدورها إلى قيام الحركة الطبيعية فى التربية .
- أما هربرت سبنسر فلقد وضح العلاقة بين الفلسفة والتربية بقوله أن التربية الحقة لا تكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحقة .

ولعل جون ديوى كان خير من وضع ووضح العلاقة بين الفلسفة والتربية فى إطارها السليم حين قال :

إن مشكلات الفلسفة تنشأ نتيجة وجود إحساس عام وعميق بأن هناك صعوبات ومشاكل فى الحياة الاجتماعية. هذه حقيقة كثيراً ما تطمس لأن الفلاسفة أصبحوا طبقة متخصصة تستخدم لغة فنية تختلف كثيراً عن اللغة التى نستخدمها عادة للتعبير عن المشكلات المباشرة . ولكن يمكننا دائماً أن نكتشف وجود علاقة بين أى مذهب فلسفى ذى تأثير ونفوذ وبين أحد المصالح المتصارعة، حيث يدعو هذا المذهب إلى برنامج اجتماعى معين . وفى هذه النقطة تظهر العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية . والواقع أن التربية توفر لنا الزاوية التى نتغلغل منها إلى المغزى الإنسانى — بالمقارنة إلى المغزى الفكرى — للمناقشات الفلسفية . وما نخشاه دائماً على طالب الفلسفة أن يدرسها لذاتها ويعتبرها تدريباً عقلياً صارماً أو كلاماً يقوله الفلاسفة لا يشاركهم فيه أحد . أما إذا نظرنا للمسائل الفلسفية من زاوية ما يقابلها من ضروب الاتجاهات الفكرية أو زاوية ما يترتب على العمل بها من تبديل فى الجهود التربوى — إذا نظرنا هذه النظرة فلن تغرب عنا مواقف الحياة التى تعبر عنها هذه المسائل الفلسفية . إن أى نظرية لا تؤدى إلى تغيير أو فرق فى الجهود التربوى لابد أن تكون مصطنعة . والزاوية التربوية تساعدنا على أن نرى

المسائل الفلسفية حيث تنشأ وتزدهر، أى فى مجالها الطبيعى حيث يترتب على الأخذ بها أو رفضها فروق فى الناحية العملية . وإذا رضينا أن نرى التربية على أنها عملية تكوين اتجاهات أساسية — فكرية وانفعالية — إزاء الآخرين، فإن الفلسفة يمكن أيضاً أن تعرف بأنها النظرية العامة للتربية . وإذا كان للفلسفة ألا تبقى نشاطاً رمزياً — أو لفظياً أو متعة عاطفية لقلة قليلة، وإذا كان لها ألا تبقى متعسفة، فإن تقويمها للخبرة السابقة وبرامجها فيما يتعلق بالقيم لابد أن يتجسد فى السلوك . . والتعليم الشكلى قد يصبح عملاً روتينياً مادامت أهدافه وطرائقه لا توجهها نظرة واسعة توضح مكانته فى الحياة المعاصرة ومهمة الفلسفة توفير هذه النظرة .

لقد عرفنا الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية واعتبرنا الفلسفة لوناً من ألوان التفكير تظهر عندما تواجه الخبرة موقفاً من مواقف الشك، ويستهدف هذا التفكير تحديد طبيعة الخبرة وصياغة فروض للتخلص منها تختبر فى السلوك. ويتميز التفكير الفلسفى بأن المشكلات التى يعالجها تقدم تحت ظروف وأهداف اجتماعية منتشرة، وتتركز فى صراع بين مصالح منظمة وبين مطالب ثقافية متعارضة. ولما كان الطريق الوحيد لإعادة الاتزان بين الاتجاهات المتعارضة هو تعديل الاتجاهات الانفعالية والفكرية، فإن الفلسفة ليست تصويرًا صريحًا للمصالح المتصارعة فحسب إنما أيضاً دعوة لوجهات نظر جديدة لإحداث اتزان أفضل بين المصالح المتصارعة . والتربية هى العملية التى قد يتحقق بها هذا التعديل (الانفعالى والفكرى) المطلوب . . وبذلك نكون قد وصلنا إلى ما يبرر العبارة السابقة فى أن الفلسفة هى نظرية التربية كنشاط مقصود .

فمن العرض السابق نخلص إلى القول بأن الصلة وثيقة بين الفلسفة والتربية وأنها تعبير عن حقيقة واحدة من وجهين مختلفين أحدهما تعبير فكرى عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها وهذه هى الفلسفة والآخر مجهود عملى يهدف إلى ترجمة قيم هذا التعبير الفكرى إلى عادات واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد وكذا إحداث تعديل على مستوى المنظمات الاجتماعية أن تدعم هذه الاتجاهات والمهارات وهذه هى التربية .

إذا كنا قد انتهينا إلى القول بأن الصلة وثيقة بين الفلسفة والتربية فالأجدر بنا أن نتناول ماذا نقصد بفلسفة التربية ؟؟

## مراجع الفصل الأول


١- إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة (القاهرة : دار الثقافة ، الطبعة الرابعة ١٩٧٧) .

٢- جون ديوى : تجديد فى الفلسفة (القاهرة: الأنجلو المصرية، د. ت، ترجمة د.زكى نجيب محمود) .

٣- هنترميد : الفلسفة : أنواعها ومشكلاتها، ترجمة فؤاد زكريا (القاهرة : نهضة مصر، ١٩٦٩) .

٤- زكى نجيب محمود : من زاوية فلسفية (بيروت : دار الشروق، ١٩٧٩) .

٥- ـــــــــ : حياة الفكر فى العالم الجديد (القاهرة : الأنجلو المصرية ١٩٥٦) .

٦- زكريا إبراهيم : دراسات فى الفلسفة المعاصرة (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٨) .

٧- يحيى هويدى : مقدمة فى الفلسفة العامة (القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٧٩).

٨- محمد على أبو ريان : الفلسفة ومباحثها (الإسكندرية : دار الجامعات المصرية. ١٩٧٢) .

٩- سعيد إسماعيل على : دراسات فى التربية والفلسفة (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٢) .

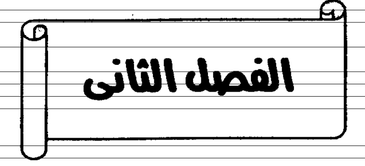
١٠- دى. جى. أدكونور : مقدمة فى فلسفة التربية ، ترجمة محمد سيف الدين فهمى (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٢) .

١١- توفيق الطويل : أسس الفلسفة (القاهرة : النهضة العربية ، ١٩٥٨) .
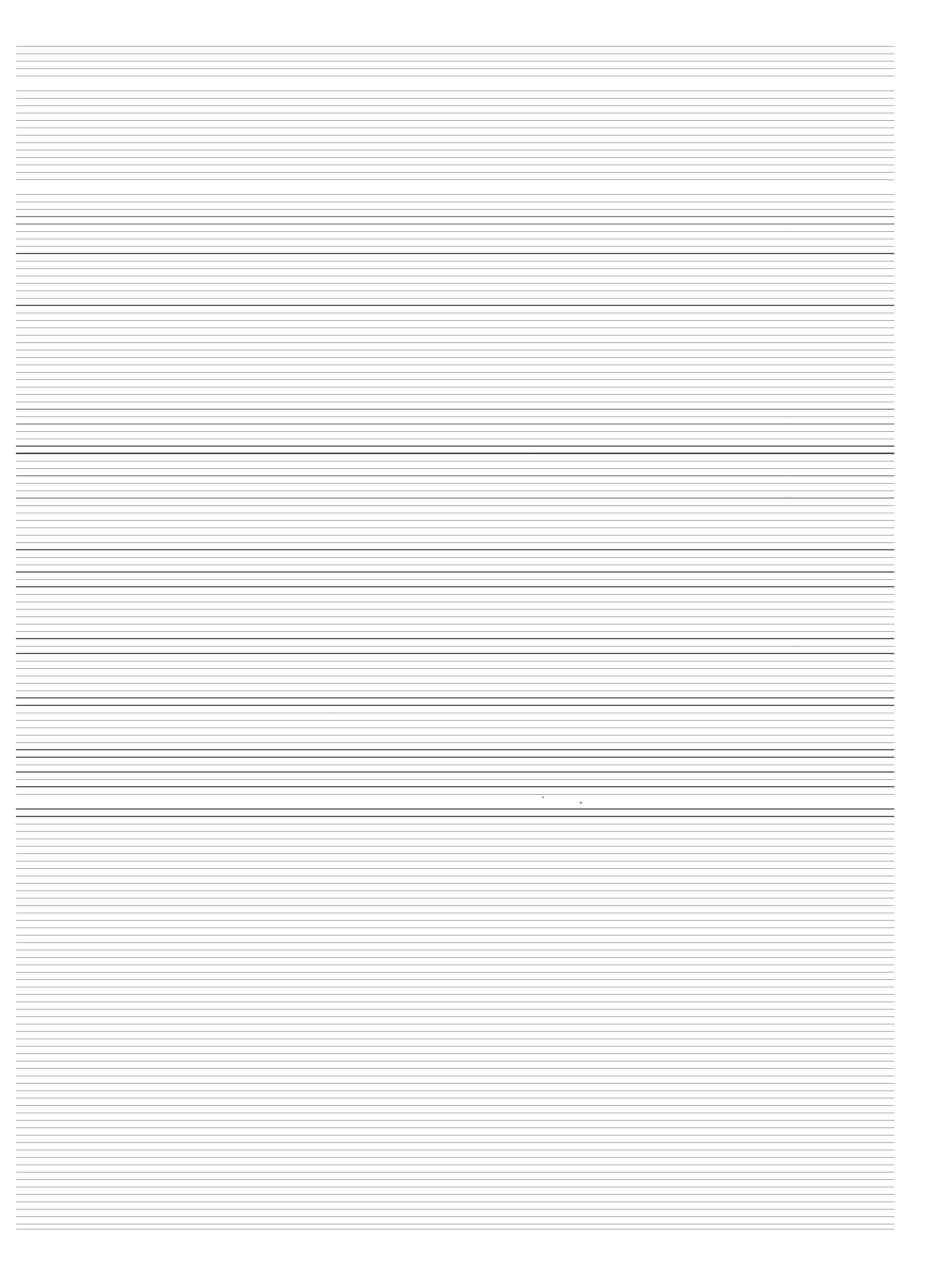
١٢- أزفلدكوليه : المدخل إلى الفلسفة ، ترجمة أبو العلا عفيفى (القاهرة : النهضة المصرية، ١٩٦٥) الطبعة الخامسة .

13- George S. Fullerton : **An Introduction to Philosophy** (London . The Macmillan Com., 1962) .

14- Ferm, Vergilins (ed;). **A History of Philosophy Systems** .




# فلسفة التربية



# الفصل الثانى

# فلسفة التربية

# ماهيتها – تطورها – مجالاتها – أهمية دراستها

## أولاً : ماهية فلسفة التربية

من العرض السابق لماهية الفلسفة وكذا لماهية التربية والصلة بينهما فقد لاحظنا أن هناك خلاف على مفهوم الفلسفة بين الفلاسفة وكذا على وظيفتها وكذا الشأن بالنسبة للتربية ومن الطبيعى جداً أن ينعكس هذا الخلاف فى وجهات النظر فى محاولات الفلاسفة والمربين لتحديد ماهية فلسفة التربية ووظيفتها . ولأجل أن نصل إلى تحديد لماهية فلسفة التربية ينبغى لنا أن نعرض لأهم الاتجاهات حول هذا الموضوع ويمكننا أن نلخص أهم الاتجاهات حول ماهية فلسفة التربية فى :

**١- اتجاه يرى أن فلسفة التربية ليست ميداناً متميزاً عن ميادين المعرفة .**

**٢- اتجاه يرى أن فلسفة التربية هى التحليل الفلسفى للعبارات والمفاهيم التربوية .**

**٣- اتجاه يرى أن فلسفة التربية اشتقاق من الفلسفة أو تطبيق لها .**

**٤- اتجاه يرى أن فلسفة التربية ميدان متميز مستقل عن الفلسفة.**

*** الرأى القائل بأن فلسفة التربية ليست ميداناً متميزاً يذهب أنصاره إلى تأييد** وجهة نظرهم بأنه ليس فى فلسفة التربية مركزاً أو مراكز معينة يمكن أن يدور حولها هذا الميدان وأن فلسفة التربية ليست سوى فلسفة عامة وليس هناك مفاهيم تربوية خاصة بها ويذهب البعض من القائلين بهذا الرأى إلى النظر إلى فلسفة التربية على أنها فرع من فروع علم الأخلاق ومعنى هذا أن فلسفة التربية ليس لها موضوعها المميز ولا منهجها .

*** ويرى أصحاب الرأى الثانى أن فلسفة التربية مثل فلسفة العلم ذلك لأن** التربية علم اجتماعى يصف ظواهر معينة وينظم مجموعة من المفاهيم تجمع بين الحقائق العلمية

والمغزى الاجتماعى . وفلسفة التربية هى تحليل وتوضيح لهذه المفاهيم التربوية التى تقيم عليها كثيرًا من أحكامنا فى ميدان التربية مثل مفاهيم الخبرة ، التفاعل، النمو، العقل . . إلخ وأن هدف فلسفة التربية ليس حسم المشكلات التى يواجهها المربون وإنما هدفها هو مجرد توضيح المشكلات والمفاهيم التربوية الغامضة .

*** أما أصحاب الرأى الثالث وهم الاشتقاقيون يذهبون إلى القول بأن فلسفة التربية تشتق من الفلسفة العامة ومن الموقف الفلسفى وليست فلسفة التربية مجهوداً منظماً لتوجيه العملية التربوية فى إطارها الثقافى ويرى وجنر Wegener** أن فلسفة التربية هى تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية وعلى هذا فلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار والمبادئ والطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التى تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية . فإذا أخذنا أهداف التربية مثلاً وجدنا أنها تتضمن نوعاً من التكامل الذى يسمو عن نطاق العلم بمفهومه المألوف ولما كانت الفلسفة تتناول أهداف الحياة فلا مناص من أن نطبق ما تصل إليه الفلسفة على هذه المشكلة التربوية الأولى .

*** وذهب الفريق الرابع للقول أن فلسفة التربية ميداناً مستقلاً عن الفلسفة** فيرى فوستر مكمرى **Foster McMurray** أن نقطة البدء فى فلسفة التربية هى دراسة العملية التربوية بدلاً من أن تكون نقطة البدء هى الموقف الفلسفى أو النظرية الفلسفية، ثم تحدد المشكلات الفريدة التى تتميز بها هذه العملية . هذه المشكلات يجب أن تصبح الشغل الشاغل لفلاسفة التربية (وللفلاسفة كذلك) .

## وجهة نظر:

من العرض السابق لهذه الاتجاهات الأربعة نرى :

**أولاً :-** أن الاتجاه الأول الذى ينكر أن فلسفة التربية هى علم وأنه لا يمكن أن تكون هناك نظرية تربوية لعدم وجود منهج تربوى يقابل المنهج العلمى فإننا نرى أن فلسفة التربية يمكن أن تكون فلسفة علمية تجريبية ذات نظريات ومفاهيم تربوية تقوم على أسس موضوعية وبالتالى تساعد على إحداث مزيد من الضبط والتوجيه لهذه العملية التربوية المعقدة . وأن الدعوة إلى

اعتبار فلسفة التربية هى الفلسفة العامة دعوة خطيرة معناها تشجيع التفكير الميتافيزيقى بدلاً من التفكير المنهجى العلمى فى أمور التربية ونرى أن المنهج العلمى يمكن – بل لابد – أن يطبق فى دراسة الظواهر الاجتماعية – مثل العملية التربوية – ونرى أن هذه الدراسة كفيلة بأن تطور أدواتنا وأساليبنا فى البحث التربوى .

**ثانيًا :–** إن الاتجاه الثانى التحليلى فى فهم طبيعة فلسفة التربية اتجاه محدود يقصر الميدان على مجرد الوصف والتحليل ولكنه لا يرسم طريقاً لتوجيه هذا العلم توجيهاً اجتماعياً لأن مجرد التحليل للعبارات التربوية لن يؤدى إلى حسم الخلافات بين المربين حول كثير من القضايا التربوية بل يمكن أن يؤدى إلى تحليلات متعددة متنافرة تعبر كلها عن اختلافات فلسفية – اجتماعية . . قد نرى أن التحليل اللفظى للمفاهيم الأساسية وتحديد المصطلحات التربوية هى عملية ضرورية وأساسية فى مجال فلسفة التربية ولكننا نرفض أن تكون هذه الوسيلة هى فلسفة التربية لأن الفلسفة فى هذه الحالة تصبح هروباً أكاديمياً من مشكلات الثقافة وتناقضاتها الأساسية ومن مشكلات التربية المتعددة إلى مجرد مهاترات لفظية .

**ثالثًا :–** أما عن الاتجاه الثالث فهو لا يزال يرى أن الفلسفة العامة هى علم العلوم وأن فلسفة التربية هى اشتقاق من الفلسفة العامة لا يمكن قبوله لأنه اتجاه لا يرى العلاقة التفاعلية بين ميدانى الفلسفة والتربية كنشاطين ثقافيين . وفى هذا الاتجاه خطورة على ميدان التربية لأنه يروج لجعل فلسفة التربية نظرية غير علمية . .

**رابعًا :–** أما الاتجاه الرابع الذى يجعل من فلسفة التربية ميداناً للدراسة العلمية فى إطارها الاجتماعى الثقافى هو اتجاه رحب به العديد من المربين والفلاسفة والعلماء وإن اختلفوا على نقطة البدء فى فلسفة التربية . . فلقد ذهب البعض أن نقطة البدء فى فلسفة التربية تبدأ بدراسة العملية التربوية ويرى البعض الآخر أنها تبدأ بموقف فلسفى أو نظرية فلسفية . . وليس المهم فى رأينا هو من أين نبدأ : بالفلسفة أم بالتربية ؟ فالفلسفة كما سبق أن أوضحنا هى التعبير الفكرى عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها أو هى محاولة الثقافة لتفسير نفسها وتطوير

أوضاعها، والتربية هى تلك العملية الاجتماعية التى نريد فيها اختبار هذه النظرية العامة للتربية اختباراً عملياً يترتب عليه تدعيم هذه النظرية أو رفضها أو تعديلها

### وفلسفة التربية :

فى هذا الإطار الثقافى تصبح ذلك النشاط الذى يقوم به جماعة المربين والفلاسفة وغيرهم لإبراز هذه العلاقة بين الفلسفة والتربية ولتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها فى ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها التى تبلورها الفلسفة وخلال هذا النشاط تتضح الحاجة إلى التحليل، والتقويم، وبناء النظريات التربوية، واختبارها، وتعديلها أى تتضح الحاجة ليس إلى الفلسفة فحسب وإنما إلى معارف ومناهج العلوم الاجتماعية أيضاً .

لابد أن يبقى الطريق بين الفلسفة والتربية مفتوحاً من ناحيتين، وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات عصره الثقافية والاجتماعية ويقوم بتوضيحها وبلورتها من حيث تأثيرها فى المجال التربوى وتأثرها به ويصوغ أو يقترح بعض الوسائل أو الأساليب الفكرية والاجتماعية المناسبة لمواجهة هذه المشكلات على المستوى الاجتماعى العام وعلى المستوى التربوى . وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات تنفرد بها العملية التربوية وتنبع من داخلها أى من العلاقات المتعددة القائمة بين المشتغلين بالميدان ثم يحلل هذه المشكلات تحليلاً ثقافياً فيربطها بجذورها الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية أى أنه يوسع مجال هذه المشكلات وينظر إليها نظرة واسعة متكاملة متعددة الزوايا .

### وعلى هذا تصبح فلسفة التربية

ذلك الميدان الذى يبحث فى المشكلات الفلسفية والاجتماعية من الزاوية التربوية ويبحث المشكلات التربوية بحثاً فلسفياً – اجتماعياً . ومعنى هذه العبارة أن فيلسوف التربية لابد أن يكون له اتجاه فلسفى – تربوى واضح ولابد أن يكون ملماً بمفاهيم العلوم الأخرى ونظرياتها وأساسياتها حتى يمكنه متابعة نشاط هذه العلوم والإفادة منها فى النظر إلى العملية

التربوية ومشكلاتها وفى بناء النظريات الأساسية فى التربية التى توجه هذه العملية توجيهاً علمياً ثقافياً .

## ثانيًا : تطور ميدان فلسفة التربية

أن ميدان فلسفة التربية من الميادين الحديثة فى القرن العشرين وإن كانت هناك جذور بعيدة يمكن أن ترجع إلى أفلاطون الذى يرى الكثير من مفكرى التربية أنه كان صاحب فلسفة تربوية متكاملة واضحة المعالم حيث تتضح العلاقة الوثيقة بين التربية والفلسفة والسياسة. أما فى القرن العشرين فنجد فيضاً من الإنتاج الفكرى فى فلسفة التربية . فلقد نما الميدان فى هذا القرن نمواً لم يعهده تاريخ الفكر التربوى ويرجع الكثير من المفكرين حركة نمو وازدهار هذا الميدان فى القرن العشرين إلى الارتباط بين حركة نمو العلوم وتطبيقات العلم وإلى ما شهده القرن العشرين من تطورات علمية وتغيرات اجتماعية وتطورات اقتصادية وسياسية اتسم بها هذا العصر فى أوجه الحياة العامة بوجه عام وفى مجال التربية بوجه خاص. فلقد شهد القرن العشرين فى المجال التربوى اهتماماً حاداً وإيماناً متزايداً بأهمية التعليم، اجتماعياً واقتصادياً فى حياة الأفراد والجماعات وزيادة فى الوعى فى أهمية التعليم باعتباره قوة اجتماعية واقتصادية وسياسية هائلة لابد من توجيهها بشكل مقصود مرسوم. وعلاوة على ذلك فلقد أصبح التعليم حق للمواطن وليس منحة أو عطاء وإنما هو حق لكل مواطن ولجميع أفراد الشعب مما أدى إلى تعميم التعليم وتوفير أكبر قدر من الفرص التعليمية لأبناء جميع الطبقات، ولم يعد ينظر إلى التعليم على أنه ضرب من الخدمات وإنما أصبح ينظر إليه على أنه أهم دعامات الإنتاج والتطوير ومن أهم وسائل استغلال الثروات والطاقات الطبيعية البشرية منها والمادية، ولم يعد ينظر إلى ما ينفق على التعليم على أنه فاقد واستهلاك بل إعتبر كل ما ينفق على التعليم على أنه استثماراً موفقاً من كافة الوجوه .

وأمام التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فى العالم وكذا التطورات فى ميدان التربية بدأت المجتمعات تعيد النظر لنفسها بنظرة فاحصة ناقدة وتعيد تقييم نظمها وقيمها التقليدية كى تساير روح العصر — عصر التحولات السريعة والثورات — ووجد المربون أن هناك

إجابات متعددة ومتنوعة متعارضة لما يدور فى أذهانهم حول دور التربية فى مواجهة العصر وتحولاته وتحدياته ومتطلباته . . ومن هنا ظهرت ضرورة وأهمية وجود فلسفة تربوية اجتماعية توجه جهود المربين فى مجال هذه التحولات والتوترات العميقة المدى فى فلسفة تساعدهم على اتخاذ مواقف متناسقة من هذه القضايا المختلفة وتوجه دراساتهم وأبحاثهم فى ميدان تخصصهم.

وكانت هذه الحاجة إلى فلسفة تربوية أبرز ما تكون فى أمريكا حيث أقر بعض الفلاسفة والمربين بضرورة قيام فلسفة اجتماعية تربوية تقوم على أسس علمية ديمقراطية لتواجه مشكلات المجتمع الأمريكى بما فيه من تناقضات وفى هذا الإطار تكونت فى أمريكا جماعات منظمة تضم أقطاب الفكر التربوى – الفلسفى تحت زعامة جون ديوى – ووليم كلباترك وبويد بود . .

وفى انجلترا زاد الاهتمام بدراسة فلسفة التربية منذ الربع الأول من هذا القرن على يد برس نن، برتراند رسل وغيرهم . . وفى روسيا كان أنطوان ماكرينكو أول فيلسوف تربوى ماركسى حاول وضع فلسفة تربوية قائمة على الفكر الماركسى.

والمهم أن نتيجة لكل هذا نما ميدان فلسفة التربية وأصبح اليوم ميدان من ميادين التخصص فى التربية واجتذب إليه أعداداً من المربين والدارسين وأقامت له بعض الجامعات وكليات التربية أقساماً خاصة تحت اسم فلسفة التربية أو أسماء أخرى كالأصول الفلسفية للتربية وإن كنا فى مجتمعنا المصرى لازلنا نضع هذا الميدان فى إطار أصول التربية التى تتناول الأصول الاجتماعية والاقتصادية والإدارية وغيرها .

## ثالثًا : بعض مجالات الاهتمام فى فلسفة التربية :

إذا كنا قد خلصنا من عرضنا السابق إلى أن فلسفة التربية هى ميدان من أهم ميادين التربية وأنها موضع اهتمام الكثير من المشتغلين فى الميدان التربوى فلابد لنا من أن نعرض لأهم مجالات هذا الميدان (فلسفة التربية) .

وتتخذ مجالات البحث فى فلسفة التربية صورًا متعددة اختلفت باختلاف منظور الفلاسفة والتربويين إلى أهمية هذه المجالات وإلى طبيعة نظرتهم إلى الفلسفة والتربية والعلاقة بينهما . والمثال على ذلك أننا نجد أن البعض مثل BUTLER قد عرض مجالات التربية من خلال عرض للمبادئ الفلسفية والمسلمات والافتراضات لفلسفات فى مجال الأهداف التربوية وطبيعة التربية ومحتواها وكذا فى بعض الأمور التربوية الأخرى .

واتجه BRAMELD لعرض أربعة فلسفات موضحاً تطبيقاتها فى مجال التربية من منظور ثقافى . بينما اتجه BRUBACKER إلى مناقشة الموضوعات الأساسية التى اعتبرها مشكلات فى المجال التربوى كالأهداف والمناهج والتقويم والنظام المدرسى . . إلخ من منظور الفلسفات المختلفة . بينما اتجه ديوى وجهة اجتماعية شاملة بوضع فلسفة تربوية اجتماعية ذات برنامج إيجابى إزاء مشكلات المجتمع الأمريكى بما فيه من تناقضات . .

لذلك يمكننا أن نرى أن تحديد مجالات الميدان فى فلسفة التربية يحدد بأساليب مختلفة باختلاف منظور الفيلسوف التربوى إلى الميدان وكذا نقطة البدء التى يبدأ بها نظرته العملية التربوية. وإذا أخذنا بوجهة النظر أن فلسفة التربية هى الميدان الذى يبحث فى المشكلات الفلسفية من الزاوية التربوية كما يبحث المشكلات والنظريات التربوية بحثاً فلسفياً ناقداً . . فمن هذا المنظور يمكننا أن نرى أن مجالات الاهتمام فى فلسفة التربية هى :

## أولاً – بنية العملية التربوية :

إذا رأينا أن العملية التربوية هى موقف تفاعلى إنسانى فى وسط ثقافى (بمفهوم شامل للثقافة) فإنه يمكن أن تكون هذه المعالم التربوية هى : دراسة الثقافة كوسط مرب، دراسة الطبيعة الإنسانية، دراسة السلوك الإنسانى فى إطار اجتماعى متغير لأجل تحديد الأهداف التى ينبغى أن تسير عليها العملية التربوية وغالباً ما يطلق على هذا الجانب الأهداف التربوية .

## ثانيًا – ما هى النظريات التربوية :

والنظريات الأخرى فى العلوم الاجتماعية التى تؤثر أو يمكن أن تؤثر فى الفكر والسلوك التربوى ؟؟

وتعتبر دراسة النظريات بوجه عام والنظريات التربوية بوجه خاص من أهم الميادين التى يهتم بها ميدان فلسفة التربية . . وهنا يكون دور الفيلسوف التربوى تحليل للنظريات وتقويمها تقويماً منهجياً لما لها بصلة تأثير وتأثر بالمجال التربوى فدراسة النظريات التربوية والنظريات فى مجالات أخرى كعلم النفس الاجتماع والسياسة والاقتصاد . . من حيث افتراضاتها ومسلماتها وفروضها بشأن الطبيعة الإنسانية، وطبيعة المعرفة، القيم ومصادرها وطبيعة الحكم عليها، طبيعة المجتمع والثقافة، دور العملية التربوية، طبيعة المنهج . . كلها مجتمعة تكون معالم رئيسية لأى فلسفة تربوية وهى مجال هام من مجالات فلسفة التربية .

## ثالثًا – ما هى المشكلات التربوية الهامة والأسس التى تقوم عليها حلولنا ومقترحاتنا لمواجهة مثل هذه المشكلات ؟؟

إن معظم المشكلات التربوية التى قد تبدو بسيطة فى ظاهرها لها أبعادها المختلفة ومحاولة دراسة هذه المشكلات التربوية والبحث عن جذورها العميقة بأسلوب علمى . . واهتمام فيلسوف التربية بالمشكلة هو اهتمام قومى يحاول مناقشة الأسس التى قامت عليها وأدت إلى ظهورها بتحليل ونظرة شاملة متكاملة لأجل الوصول إلى توضيح معالمها وتقديم الاقتراحات لحلها وهنا تبدو لنا الصلة بين التخطيط التربوى وفلسفة التربية .

## رابعًا – ما هو المغزى التربوى للمدارس الفلسفية المختلفة ؟؟

وفى هذا المجال يهتم الفيلسوف التربوى بمعرفة وتوضيح المغزى التربوى للمدارس الفلسفية المختلفة ويقارن بين كيفية تأثير كل فلسفة على العملية التربوية من جوانبها المختلفة ولاشك أن هذه الدراسة المقارنة لها ميزتها، فهى تبرز نقاط التأكيد الأساسية لكل مدرسة

فلسفية فى المجال التربوى . . وتجعل المربى أكثر قدرة على رؤية الفكر التربوى فى إطار أوسع من إطار فلسفة واحدة وتساعد على اختيار من بين هذه المواقف الفلسفية التربوية المختلفة . .

والدراسة المقارنة للمدارس الفلسفية المختلفة لها أساليب متعددة فى دراستها فقد تبدأ بدراسة بعض مشكلات تربوية أساسية ثم تتناول موقف كل مدرسة من المدارس الفلسفية التربوية بشأنها . وقد تتناول المدرسة الفلسفية التربوية بترتيب زمنى لمعرفة مدى تأثيرها وتأثرها بغيرها من المدارس، أو تتناول المدارس الفلسفية التربوية المختلفة حول بعض نواحى أساسية : كالأهداف التربوية ، الطبيعة الإنسانية ، الخبرة، التعليم، التغير الاجتماعى ، القيم . . إلخ .

والذى يهمنا التأكيد عليه أن دراسة المدارس الفلسفية التربوية وإن اختلفت أساليب دراستها لها أهميتها لفيلسوف التربية .

## خامسًا – ما هى المفاهيم والاتجاهات فى الفكر والميدان التربوى ؟؟

إن تحليل وتحديد وتوضيح العبارات والمفاهيم . . فى الميدان التربوى يعتبر من الأهمية فى مجال فلسفة التربية فإذا اختلفت هذه الأمور تعقدت عملية التفاهم وعوقت مجهوداتنا العملية والعلمية فى المجال التربوى فعلى الفيلسوف التربوى أن يقوم بعملية تخليص هذه الألفاظ من الغموض والخلط الذى قد يحيط بها وأن يوضح كيف تطور هذا المفهوم أو اللفظ من الماضى إلى الحاضر وفى هذا الجهد التحليلى التأصيلى لابد أن يكون فيلسوف التربية دارساً للمدارس الفلسفية المعاصرة فى التحليل حتى لا ينزلق وراء دواعى التشريح اللفظى والتحليل اللغوى الشكلى على حساب التحليل الاجتماعى ولابد له كذلك أن يكون دارساً للفظ كظاهرة اجتماعية ذات جوانب متعددة ووظائف كثيرة حتى يقوم بأداء مهمته على الوجه الأكمل فى هذا المجال .

بقيت كلمة أخيرة بشأن مجالات فلسفة التربية وهى أن تقسيم فلسفة التربية إلى مجالات هى محاولة للدراسة والاهتمام ولكن الحقيقة أن هذه المجالات مترابطة متداخلة يعتمد كل منها على الأخر فعلى سبيل المثال لا الحصر أن مهمة تحليل العبارات والمفاهيم هى عملية أساسية لا

يمكن الاستغناء عنها فى تحديد طبيعة العملية التربوية وأهدافها وكذا فى دراسة الفلسفات التربوية والمدارس المختلفة . . إلخ .

لذلك فإن فيلسوف التربية ينتقل بين هذه المجالات ويراها فى تداخلها فى إطار عام أو وجهة نظر فلسفية شاملة وأنه يدرسها بصورة مختلفة وعلى مستويات مختلفة مما يجعل مهمته طويلة فى ميدان فلسفة التربية .

## رابعًا : أهمية دراسة فلسفة التربية :

سؤال قد يتبادر إلى الذهن بل يدور فى ذهن كل منا فى مجال التربية ما هى أهمية دراسة فلسفة التربية ؟؟ أن مثل هذا السؤال ما لم تتضح فى أذهاننا أهميته كان نتيجة ذلك قصور فى نظرتنا للعملية التربوية والأداء التربوى . . لذا ينبغى أن نبين أهمية دراسة فلسفة التربية للمربى فى النقاط التالية :

١- أن دراسة فلسفة التربية تزودنا بنظرة ثقافية شاملة متكاملة عن العملية التربوية تجعل دارسى فلسفة التربية يرى العملية التربوية فى علاقاتها وارتباطاتها بسائر القوى الثقافية والاقتصادية والسياسية، ويرى أهداف هذه العملية فى الإطار الثقافى بما فيه من تماسك وتفكك وما فيه من رواسب رجعية واتجاهات ثورية.

٢- دراسة فلسفة التربية تساعد المربى على أن يربط ويوفق بين جوانب الخبرة .

٣- تساعدنا فلسفة التربية على أن نصل إلى مفاهيم استراتيجية عامة تجعلنا نرى الوحدة فيما يبدو متناقضاً وأن نرى اعتبارات جديدة كانت مطموسة بالنسبة لنا قبل أن نضطلع بهذه الدراسة .

٤- إن دراسة فلسفة التربية عندما تساعدنا على تنسيق تفكيرنا ومجهوداتنا تجعل أهدافنا أكثر شمولاً ووضوحاً تساعدنا على تنسيق مجهوداتنا والاقتصاد فيها باستبعاد ما يتعارض منها مع أهدافنا وما لا جدوى منه .

٥- إن فلسفة التربية تزود المدرس بالنظرة الثقافية الشاملة التى تجعلنا أكثر علمية فى تفكيرنا وواقعية فى تصرفاتنا وأكثر قدرة على تناول مشكلاتنا بمزيد من الحكمة والعمق والشمول.

٦- أن دراستنا لفلسفة التربية تزود المدرس بفهم للواقع برؤية مستقلة علمية للعملية التربوية تقوم على تخطيط تربوى حتى تتسق المؤثرات الثقافية بالعملية التربوية فى تكامل . . فيرى المربى مدى ارتباطه وعلاقاته مع غيره فى نفس المهنة وغيرها من المهن وتخلصه من قبضة النظرة الضيقة وتساعده، على أن يكتشف مستويات متزايدة من العلاقات فيما يقوم به وبين مجهوداته ومجهودات غيره، وبين تخصصه وتخصص غيره . .

٧- أن دراستنا لفلسفة التربية تجعلنا أكثر استعداد للتجريب والتجديد والتطوير فهى تساعدنا على توجيه بحوثنا وتجاربنا التربوية وجهة اجتماعية وإلا أصبحت بحوثا أكاديمية مدرسية عقيمة لا تخدم أهدافنا الاجتماعية ومشكلاتنا الحيوية ، كما أنها تجعلنا أكثر قدرة على الربط بين سلوكنا وأساليبنا وبين ما يترتب عليها من نتائج . وهى على ذلك قد تساعد فى تعديل طرائقنا وأساليبنا فى ضوء هذه النتائج وعلى أن نتحرر وننمو فى المهنة .

٨- أن دراسة فلسفة التربية تساعد دارسها على أن ينمو نفسياً فى الوقت الذى تساعده فيه على أن ينمو مهنياً فهى توفر للفرد الفرصة فى أن يفحص قيمه وارتباطاته ولأن يفهم نفسه ويراها فى صورة جديدة وعلاقات جديدة وبذلك يعدل من نظرته لنفسه وللآخرين ويعدل بالتالى فى سلوكه فبدراسة الفرد لفلسفة التربية يزداد تفهماً لدوافعه ودوافع الآخرين ويزداد اتساعاً فى أفقه وتقبلاً لنفسه ولغيره ويزداد قدره على الأخذ والعطاء . ومما لا شك فيه أن دراسة فلسفة التربية تؤثر فيما نتخذه من قرارات وخطط فى حياتنا العامة وفى مجال المهنة أيضاً .

وأخيرًا فإن الحاجة لدراسة فلسفة التربية ليست ملحة بالنسبة للمعلم فحسب ولكنها مطلوبة لغير المعلمين أيضاً . فطالما أن هناك تغيرات مستمرة فى الثقافة وتناقضات أساسية فى المصالح، هناك أيضاً مطالب متجددة فى التربية تحتم عليها أن تراجع حساباتها وأن تعدل فى

ذاتها حتى تحقق هذه المطالب وطالما أن هناك هذا الاتجاه المتزايد للتخصص فى ميدان التربية فهناك خطر متزايد فى ألا يرى المتخصصون إلا ما دخل فى نطاق تخصصهم الضيق وأن يصبح الفرد أسير لتخصصه . . هناك ذلك الخطر الذى عبر عنه أحد الفلاسفة بعبارته ( the dominance of the foreground ) (أى أن العناصر الأمامية القريبة فى الصورة أو المنظر تتضخم فى نسبها أمام الرائى حتى تضفى على الأرضية والمعروف أن الصورة – كأى شىء آخر – لا يمكن فهمها وتذوقها إلا فى إطارها العام، فى مجالها فى علاقتها بأرضيتها) .

ونتيجة لهذا الخطر – رؤيا قصر النظر الفكرى – قد تحسم المسائل التربوية الهامة بأساليب سطحية شكلية مهزوزة ينقصها العمق والشمول وبعد النظر وهنا تقع الكارثة . .

## خامسًا : المدارس الفلسفية التربوية المعاصرة :

خلاف يدور بين الفلاسفة بل بين التربويين أنفسهم حول تقسيم المدارس الفلسفية المعاصرة فالبعض قد يقسم المدارس الفلسفية إلى مدارس دينية ولا دينية أو مدارس مادية أو مدارس طبيعية ولا طبيعية أو فلسفات قديمة ووسيطة وحديثة . .

وأننا سوف نتبع تقسيم يقوم على أساس تناول أهم المدارس الفلسفية المعاصرة التى لها شأن فى مجال التربية على وجه الخصوص . ولذا سوف نعرض أربع فلسفات مختلفة اختلفت فى فكرها الفلسفى وكان لها آثارها فى الفكر والتطبيق التربوى . وعندما نتناول مدرسة فلسفية معينة فإن هذه المدرسة تعبر عن وجهة نظر أو مذهب عديد من الفلاسفة اتفقوا حول الأساس الفلسفى لتلك المدرسة وإن كانوا قد اختلفوا فيما بينهم فى كثير من الأمور الأخرى . . فالمثالية مثلا تتضمن عديد من المثاليات أو المذاهب المثالية وكذا الواقعية . .

وسوف نهتم بمعرفة وتوضيح المغزى التربوى لكل مدرسة فلسفية ومقارنة تأثير تلك الفلسفة فى العملية التربوية . وسوف نخلص فى النهاية بعرض مقارنة لتلك الفلسفات الأربع (المثالية ، والواقعية ، البرجماتية ، والوجودية ) .

## مراجع الفصل الثانى


١- بول وودنج : نحو فلسفة للتربية ، ترجمة د. فكرى حسن ريان . د. سعد مرسى أحمد (القاهرة : عالم الكتب . ١٩٦٦) .

٢- جون ديوى : الديموقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة، الطبعة الثانية ، ١٩٥٤) .

٣- محمد على أبو ريان : الفلسفة ومباحثها (الإسكندرية : دار الجامعات ١٩٧٢).

٤- محمد لبيب النجيحى : مقدمة فى فلسفة التربية ، (القاهرة : الأنجلو المصرية، ١٩٦٧) .

٥- ــــــــــــــ : فى الفكر التربوى (القاهرة : الأنجلو المصرية، ١٩٧٠) .

٦- دى . جى. أدكونور: مقدمة فى فلسفة التربية (القاهرة : الأنجلو المصرية، ١٩٧٧) .

٧- صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية (القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٤) .

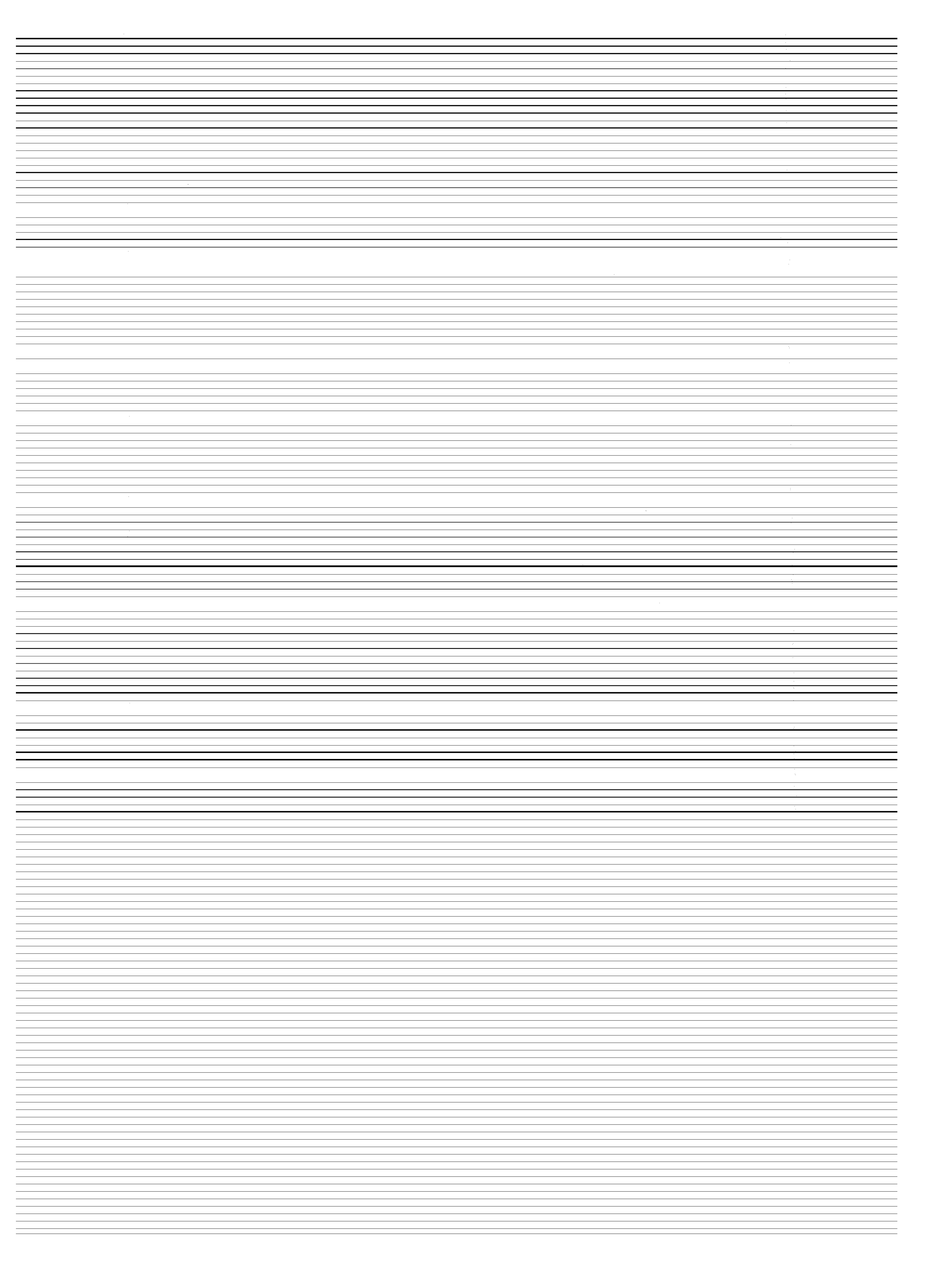
٨- صادق سمعان : الفلسفة والتربية (القاهرة : النهضة العربية ، ١٩٦٢) .

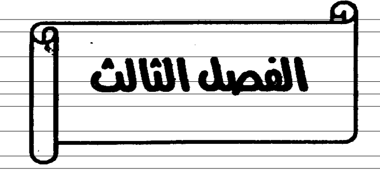
٩- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٧) .

١٠- ج. ف. نيللر : فى فلسفة التربية ، ترجمة محمد الهادى عفيفى وآخرون (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٢) .

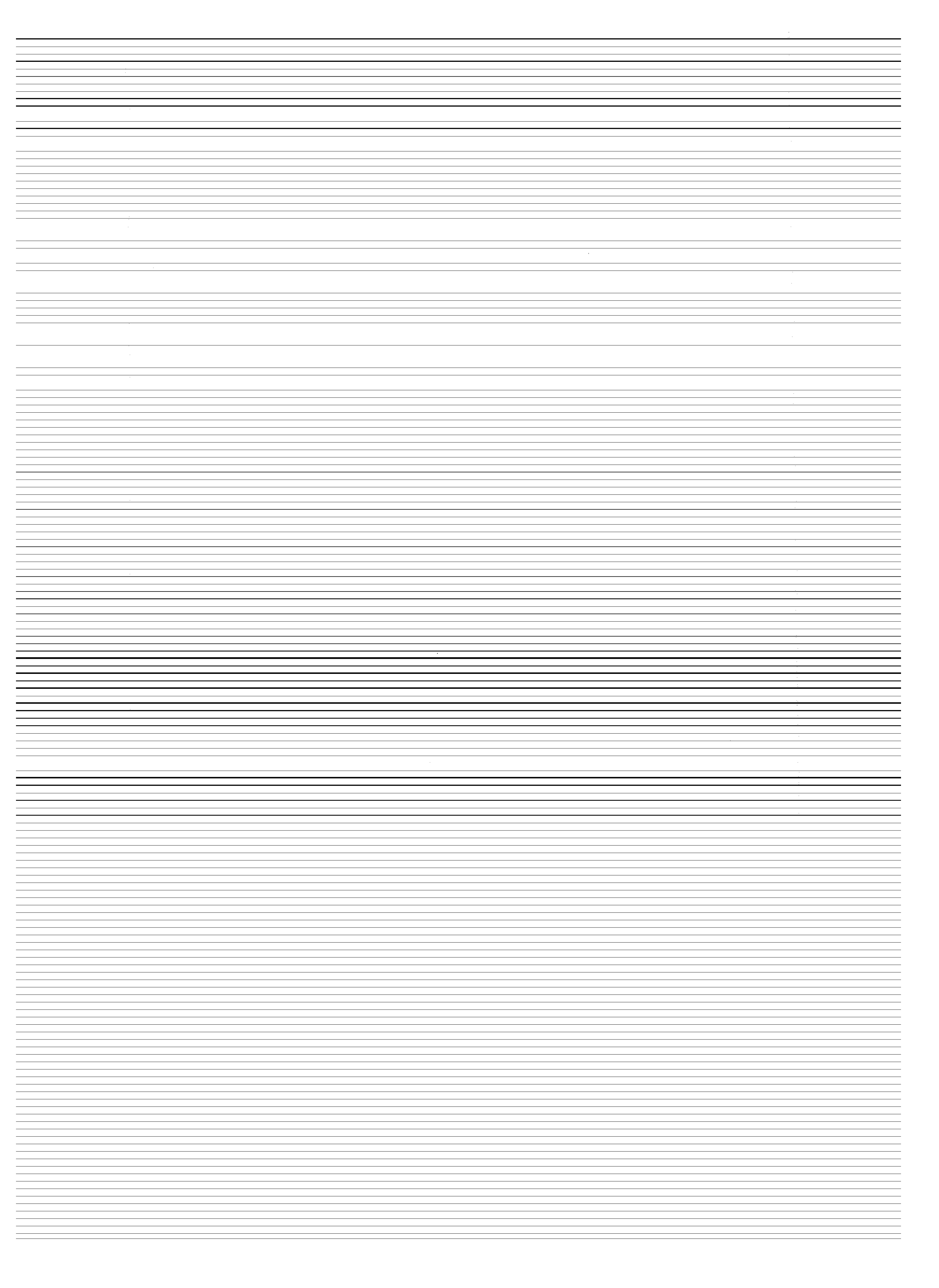
١١- فيليب فينكس : التربية والصالح العام ، ترجمة محمد الغزاوى ، (القاهرة : مركز كتب الشرق الأوسط، ١٩٦٥) .

12- Park Joe, **Selected Readings in the philosophey of Education**, (N. Y.: Macmillan con., 3 ed, 1968).






# فلسفة الإدارة



# الفصل الثالث

# فلسفة الإدارة

## مقدمة :

التربية هى العملية والناتج للمحاولة المتعمدة أو المقصودة لتشكيل الخبرة عن طريق توجيه التعلم وضبطه ، أو هى العملية التى تتولى فيها مجموعة من الأفراد التوجيه المقصود لتطوير أفراد آخرين، فالتربية فى جوهرها نشاط إنسانى تتميز بغايات إنسانية للمستفيد الإنسان وتنفذها مؤسسة إنسانية . أو هى إنسان (مرب) يتفاعل مع إنسان (متعلم) لينتج إنساناً : إنساناً ومواطناً صالحاً تتوافر فيه أمور رئيسية ثلاثة: حقائق ومعلومات، قيم واتجاهات ، عادات ومهارات .

وأى نظام تربوى لابد أن يكون محور اهتمامه هذه الأمور الثلاثة، وهى التى يجب أن توجه مناشط قطاعات العملية التربوية الثلاثة هى : قطاع الإدارة والإشراف، والقطاع الأكاديمى، وقطاع الخدمات بكل ما يشتمل عليه من توجيه وإرشاد ، ورعاية صحية ونشاطات أخرى موجهة .

ولعل أكثر التعاريف العامة للتربية ملاءمة تعرف (فرانكينا) Frankena الذى قال بأن مصطلح (تربية) قد يعنى أياً مما يلى :

١- ما يقوم به الآباء، والمعلمون، والمدرسة من نشاط لتربية الصغير .

٢- ما يتم فى داخل الفرد أو عملية تعلمه .

٣- ما حصل عليه الفرد أو حصله فى النهاية أو الناتج ، أى التربية التى حصل عليها فرد ما، بعد مروره بخبرات متنوعة .

٤- أو هى العلم الذى يدرس ١ ، ٢ ، ٣ .

فالتربية كمصطلح تشير إلى نشاطات قصدية محددة ذات أهداف مرسومة يفترض بلورتها وملاحظتها فى سلوكيات المتعلمين . ومن بين هذه النشاطات المنهاج، والتدريس، والتنظيم، والإدارة وما إلى ذلك من العناوين التى تشتمل عليها العملية التربوية .

والتربية بكل مراحلها ومستوياتها تحتل مكانة بارزة في اهتمامات المجتمعات البشرية وتشمل هذه الاهتمامات برامج التربية وأغراضها . ومواد التدريس وأساليبها . ومنطلقات الإدارة وأساليب القائمين على شؤونها ، وكذلك بقية مكونات النظام التربوي . غير أن دراسة هذه الأمور وتفهمها لا يفترض أن يتم بمعزل عن الإطار البيئي الذي نبعت منه وتعمل فيه .

والنظام التربوي باعتباره ممثلاً لأفكار الإنسان وآماله، وثقافته مسؤول عن تقديم خدمات متخصصة معينة هدفها تهيئة هذا الإنسان إلى حياة اجتماعية معينة كي يصبح إنساناً صالحاً وعضواً فاعلاً فيها . غير أن هذا النظام لا يستطيع، ولا يفترض فيه أن يمارس عملية نقل كامل للتراث الاجتماعي والحضاري، بل لابد من القيام بعملية اختيار تتعلق بالمعرفة التي ستنقل، وبالمهارات العملية والعلمية والعقلية التي ستطور، وبالقيم والاتجاهات التي ستبرز ويؤكد عليها ، مثل هذه الاختيارات يفترض أن تتم وفق إطار مرجعي من أصالة المجتمع المعين ومعاصرته .

وعملية الاختيار هذه قد تكون سلسلة ميسورة وبخاصة في المجتمعات التي تسود حياتها الاجتماعية ممارسات الشورى والديمقراطية وتتمتع بوضوح الهوية والاستقرار النسبي . ففي مثل هذه المجتمعات تصبح النظرية التربوية أداة تعقل ومنطقة وإغناء هادئ وسلس للأوضاع التربوية السائدة .

ولكن عملية الاختيار هذه قد تكون صعبة ومحفوفة بالمخاطر وبخاصة في المجتمعات التي تعيش تسارعاً في التحول والتغير الاجتماعي، التي يكتنف محاورها الثقافية ضباب كثيف وتتعدد ولاءات أفرادها، مما قد ينجم عنه اختلاط البدائل والمتغيرات الثقافية بعموميات هذه المجتمعات وثوابتها . وهذا من شأنه أن يزيد من ارتباك هذه المجتمعات ومن حيرة أفرادها ، وخاصة إذا صاحبها تسيب في هويتها وضعف في ممارسات الشورى والديموقراطية .

في مثل هذه الظروف الاجتماعية يجد التوتر والقلق والنزاع الاجتماعي طريقة للتعبير من خلال مناقشات حادة حول السياسة التربوية والأسس التي تقوم عليها وينقسم أفراد المجتمع بين مؤيد للتغيير أو معارض له

غير أن عملية الاختيار واقعة لا محالة ولكن الإطار الذى تتم فيه يتوقف على بعدى الزمان والمكان ، إذ أن لكل مجتمع وعصر مشاكله وظروفه الخاصة به التى لا تعود بالضرورة إلى واقعه السياسى والاجتماعى، ولكنها تعود أيضاً إلى أسباب أعمق من ذلك تتعلق بنموه الحضارى أو الفكرى. فإن مايميز مجتمعاً عن آخر هو الطريقة التى يتعامل بها هذا المجتمع مع مشاكله وليس المشاكل بحد ذاتها . وإن محددات هذا التعامل أو الأفكار التى يقوم عليها هذا التعامل ليست مفروضة من الخارج كلها ولكنها تتأثر إلى حد كبير بمحددات من داخل عقل الفرد ومن نفسه عن طريق سلطة المفاهيم التى يحتويها العقل وعن طريق الأفكار المستنبطة التى يقابل بها العقل الخبرات التى يمر بها وعن طريق الفلسفة التى يتبناها .

فتشكيل أية خبرة وصياغتها ضمن أفق عصر معين أو مجتمع ما يتأثر بالمفاهيم الأساسية التى فى متناول الناس الذين يستخدمونها فى تحليل ما يحيط بهم وفهمه . إضافة إلى تأثرها بالأحداث الطارئة على هذا المجتمع والرغبات المستجدة، فكل مجتمع يتعامل مع قضاياه ومشاكله وما يطرح فيه من أفكار جديدة وبدائل من خلال مفاهيمه، ومضامينه، والمسارب والطرق الأساسية فى رؤيته للأشياء، أى من منطلق الهوية والفلسفة التى يتبناها، وبعبارة أخرى من مستواه الحضارى المعين .

من هنا تبرز أهمية الدراسات الفلسفية للمربى بصفته الإنسانية وبصفته المهنية، نظراً لما يمكن أن تقدمه مثل هذه الدراسات من مساعدة وخدمة فى التعامل مع معطيات الحياة التى ينشط من خلالها والأبعاد التى تحيط به . فالفلسفة فى حقيقة الأمر تهم الناس كلهم وإن لم يدركوا ذلك فالإنسان يجب أن يكون (فيلسوف نفسه) .

والمربون سواء أكانوا من العاملين فى قطاع الإدارة أو قطاعات العملية التربوية الأخرى ملزمون بالاهتمام بالتفكير الفلسفى نظراً لمعايشتهم لقضايا متنوعة ومشاكل متفرعة عنها تتطلب حلولاً متعقلة تتصف بالوضوح والبعد عن التعسف المبنى على عدم وضوح الرؤية التربوية .

## أولاً – الفلسفة والإدارة :[1]

إن نظرة لإداريى اليوم توضح أن رجل الإدارة يقوم بعمل فى منتهى الحساسية، تتزايد مشاكله وتتعقد يوماً بعد يوم نتيجة للتطورات والتغيرات المتواصلة فى كل جوانب الحياة ومجالاتها . وأصبح من السهل أن يتوه الإدارى فى هذه الدوامة إلى الحد الذى يختفى عنه الإطار العام الذى يعمل فى داخله، وأن يصبح عمله عبارة عن سلسلة من مجهودات منفصلة لا يرى الرباط الذى يربطها أو التناقض الضارب فيها .

وذلك لأن معظم الإداريين يندر أن يروا أن تصرفاتهم وأحكامهم وقراراتهم إزاء المواقف اليومية المتعددة يجب أن تكون متسقة ومستنيرة وتوجهها اعتبارات نظرية فلسفية مدروسة[2]، وهناك تصور لدى بعض المربين أن نجاحهم فى عملهم التربوى سواء أكان فى مجال التدريس أو فى حقل الإدارة يتوقف فقط على إخلاصهم وتمكنهم من مادة التدريس أو من حقائق الإدارة ومفاهيمها[3] وقد جاء هذا التصور متأثراً بممارسات المربين الأوائل وانطلاقهم فى معالجة الأمور معتمدين على حس عام Common Sence دون شعورهم بالحاجة إلى الفلسفة ولكن على الرغم من أن المرء قد يجد جواباً جاهزاً عن تساؤله مشتقاً من حسه العام، أى من تلك البدهية العامة التى يحمل كل إنسان حظاً منها يفهم به شئون حياته العملية، والتى (البدهية/ الحس العام) تأتى متأثرة دائماً بالاعتقادات المتراكمة التى يشارك بها الأفراد الآخرين والتى يدعمها العرف الاجتماعى، والتى تجعل من قرارات المربى المهنية مجرد تعبير يعكس به نوعاً من الرأى العام المحفوظ عنده ضمناً .

ولكن سرعان ما يهتز هذا الحس العام أمام ثقل أعباء الإدارة التربوية ومسؤولياتها وبخاصة أثناء تحمله مسؤوليات تأليف سياسات تربوية وتطويرها، واتخاذ قرارات إدارية يومية، وتقييم لعمليات التربية ومخرجاتها . وإن الفحص النقدى لما يتضمنه الحس العام يكشف عن عدم ثباته وعن تأرجحه . بينما وجهة النظر الفلسفية تأتى عن تفكير وتعمق. فالفلسفة توضح وتناقش القيم والافتراضات الأساسية وتوضح مغزى الممارسة أو القرار وأعماقه والذى قلما

يدركه المواطن العادى مع أنه يعيش ويتأثر به. غير أن العلاقة بين الفلسفة والإدارة تكمن فى التصور المشكل للعلاقة بين النظرى والعملى، وهى من المشكلات العملية الأساسية فى الحياة. وذلك لارتباطها بسؤال يتعلق بكيفية تأثير كل من الذكاء والتبصر على العمل والممارسة، وكيف يمكن للعمل أن يجنى ثمرات التبصر الزائد فى المعنى، ومن ثم تكوين رؤية واضحة للقيم "الجيدة" المفيدة وللوسائل التى يمكن أن تيسر تجسدها فى الخبرة .

ولكن ومهما كانت طبيعة إشكالات العلاقة بين الفلسفة والإدارة التربوية، فإن للفلسفة أثرًا على المنظور التربوى والنشاطات التربوية التى يقوم بها الإداريون التربويون ومختلف العاملين فى الحقل التربوى . فقد بيّن ديوى : **"أنه حيثما أخذت الفلسفة بالجدية اللازمة فإنه من المفروض أن تقود إلى حكمة تؤثر بدورها على السلوك الحياتى .. وإذا لم يكن للنظرية أى أثر على المسعى التربوى، فلابد أنها مصطنعة"**[٤] .

كما أكد الفيلسوف البريطانى "ريد Reid " أن : الأمانة تفرض التسليم بتدخل معتقدات الإدارى وفلسفته تدخلاً بارزًا فى تفكيره التربوى [٥] .

فالمعتقد يدخل بطريقة بارزة فى التركيبة الكلية المعقدة للفكر التربوى والخبرة التربوية ويسهم فى تطوير بعض المبادئ العامة المتصلة بذلك علماً بأن ما يشكل مخرجاً عملياً لأى موقف هو الحكم التربوى أو القرار المبدئى الذى تمت صياغته فى ضوء أشمل اعتبار ممكن للعوامل ذات الصلة بالموقف التربوى المعين وهو ليس بالضرورة فقط مجرد استنباط منطقى آلى للمعتقد[٦] .

فالإدارى التربوى لن يجد فى مجال الفلسفة ما من شأنه أن يحدد له ما يجب عليه أن يعمله فى المكتب أو فى قاعة الاجتماعات أو فى أى موقف إدارى آخر يوجد فيه، ولكن ما سيجده بالتأكيد ومما له قيمة كبيرة هو ما يلى :

**١- سيجد تفسيرًا وتقييماً نقدياً للافتراضات الفلسفية الموجودة فى الثقافة التى يعمل بها ولدلالاتها على المؤسسة التربوية .**

**٢- سيجد فرضيات تتعلق باحتمال مساهمات الفلسفة فى زيادة عقلنة الممارسات التربوية ومنطقتها وفرصاً للإنهماك باختبار هذه الفرضيات .**

٣- سيجد فرصاً تأملية لتحليل الأسباب الفلسفية الكامنة خلف الممارسات المهنية الملاحظة وربط ذلك بعوامل غير فلسفية تسهم فى تشكيل هذه الممارسات .

٤- سيجد فرصاً لتفسير الافتراضات الشخصية المتعلقة بمشاكل الإنسان والعالم وتفهمها، وفى ذلك خطوة لتوضيح العلاقة بين المعتقدات والمعارف وربط ذلك بممارسات مألوفة لم التعود عليها .

٥- سيجد فرصة ليصبح فيها الفرد مندمجاً وبطريقة منظمة، شاملة، متعمقة، منفتحة فى واقع التربية ومستقبلها والتى هى من مهام التربوى الذى تنسجم سلوكياته مع معتقداته وفلسفته .

وقد أجمل "أدمز Admas " هذه النقاط الخمس فى نقطتين مبيناً أن للفلسفة وظيفتين أساسيتين يفيد منهما الإدارى التربوى[٧] .

١- إنها تساعد على رفع مستوى وعى الإدارى وإدراكه للمشكلات الفلسفية فى الثقافة المعينة – الصراعات والتناقضات فى النظر نحو الأشياء –، والتفكير فى الافتراضات الكامنة وراء المبادئ الأساسية التى ينطلق منها العقل الإنسانى .

٢- إنها تدرب الإدارى بطريقة منظمة ومسؤولة على التفكير بهذه المشاكل بهدف التطلع إلى الوصول إلى رؤى متناغمة حكيمة للإنسان وللثقافة وللعالم مما يشكل دعماً له إدارياً كان أو غير إدارى .

وقد اقترح Counts أحد أعلام الفلسفة والتربية الأمريكية خمسة معايير يمكن بواسطتها الحكم على مدى ملاءمة أية فلسفة للتربية حيث قال : حتى يمكن الدفاع عن أية فلسفة للتربية لابد من أن تنسجم مع متطلبات خمسة [٨]:

١- أن تكون واقعية فى صياغتها وأسسها .

٢- أن تكون شاملة فى نظرتها .

٣- أن تكون متسقة فى جميع جوانبها (أى اتساق افتراضاتها) .

٤- أن تكون عملية فى وسائلها وشروطها .

٥- وأن تكون مقنعة لمتبنيها .

غير أن تحديد إجراءات محددة لتطوير فلسفة تربوية شخصية ليس من السهل اقتراحها أو تحديدها، ومصدر الصعوبة يكمن فى تنوع العوامل التى تؤثر على ذلك، إضافة إلى أن ذلك

يعود – إلى حد كبير – إلى بعد يتعلق بالفرد ذاته وإلى اختلافات الخبرة وتنوع أساليب الاستفسار وتحليل الأمور .

ولكن ومهما كانت درجة الصعوبة ، فإن على إداريي اليوم ، وضمن ما هو ملاحظ من تضارب المصالح والقيم والغايات الاجتماعية أن يكونوا أكثر وعياً وقدرة على إعادة النظر في القناعات والقيم وأساليب التفكير والاتجاهات ومختلف الممارسات التي يقومون بها .

فالتفكير الفلسفي بالنسبة للإداري التربوي ليس ترفاً فكريًا إنما هو ضرورة ولاجدال في أن الإداري التربوي المؤهل والمتمتع برؤية فلسفية واضحة يكون أكثر قدرة على ممارسة متطلبات دوره وأبعادها بفعالية وكفاية .

وأنه يتحتم على الإداريين أن يتفهموا أهمية البعد الفلسفي لممارساتهم المهنية وأن يبذلوا نشاطاً واعياً ومقصوداً من أجل تبصر أعمق لمواقع خطاهم وإدراك أفضل لخطورة المهنة التي يمارسونها .

## ثانيًا – الفلسفة وأهميتها للإداري التربوي :

يعيش عالمنا فترة تغير وتطور تشمل مختلف جوانب حياته وتمس محاوره الثقافية الحالية بكل ما تواجهه من تعدد محاولات إعادة بنائها وتشكلها، مما أوجد نوعاً من الإرباك للقائمين على إدارة مختلف المؤسسات الاجتماعية بما في ذلك المؤسسة التربوية . ونتيجة لذلك يواجه الإداريون التربويون صعوبة في تكوين رؤية واضحة عن ما هو من الأصالة التي يفترض التمسك بها وعن ما هو مفتوح وقابل للتغيير أو التطوير أو التعديل . مما أدى إلى انتشار بعض التناقضات وشعور بإحساس عام بتخلخل الهوية وأحياناً بالتيه والضياع .

هذا الوضع التربوي وما يكمن فيه من صراعات لا يمكن فهمه أو الخروج منه إلا بالتعرف على الظروف التي سببته، والافتراضات المتناقضة التي تسربت إليه والتي أدت أحيانًا إلى عشوائية الاختيار للقرارات التربوية . وأن الخروج من حالة الضياع والصراع والتناقضات التي

يعيشها عالمنا المعاصر تتطلب تفحص الافتراضات والمسلمات التى تنطلق منها مجتمعاتنا فى بلورة قرارات مؤسساتها التربوية ومؤسساتها الاجتماعية الأخرى .

فكل ممارسة تربوية تتم فى المؤسسات التربوية تقوم على مجموعة من الأفكار والافتراضات والمفاهيم والتعميمات والقيم، والتى غالباً ما لا تتم ملاحظتها نظراً لأن قبولها قد تسرب تدريجياً وبشكل لا شعورى عبر عادات المجتمع وتقاليده وثقافته، ونادراً ما يتم إخضاع هذه الأمور للتحليل الناقد . وفى المناسبات القليلة التى تحدث فيها بعض محاولات التحليل تتعالى أصوات الاحتجاج فى قطاعات مختلفة فى المجتمع، فالناس يجدون صعوبة فى وضع أفكارهم التى ألفوها فى موقف تحليلى موضوعى .

ولكن ومهما تصورنا أنفسنا متحررين أو محافظين، متطرفين أو معتدلين ، فإننا لا نستطيع التهرب من تمحيص أبعاد فكرنا ومنطلقات بنائه الأساسية وبذل جهد مقصود فى إدراك مكوناته سعياً وراء التيقن من تناغم هذا الفكر وتناسقه وعدم تناقضه مع أبعاد أصالة المجتمع ومتطلبات معاصرته .

وقد يعتقد البعض أن المال هو أهم المتطلبات لإصلاح النظم التربوية ولكن وبالرغم من أهمية البعد المادى للنظام التربوى إلا أنه بمفرده لا يستطيع أن يحقق إصلاحاً تربوياً كيفياً . إذ أن العامل الأهم فى الإصلاح التربوى هو الفكر الذى يقوم عليه هذا الإصلاح ومدى اتساق هذا الفكر ووضوحه وتأصله عند القادة التربويين والعاملين معهم . وكلما كانت افتراضات هذا الفكر ومفاهيمه متفقة مع أصالة المجتمع كلما اكتسب الإصلاح التربوى قاعدة شعبية تدعمه وتحميه والعكس صحيح .

فمن خلال عمق ووضوح الرؤية الفلسفية لقاعدة التربية والعاملين معهم يمكن تحليل العديد من البدائل التربوية التى تسود عالم التربية وتفهمها ولكن ولكون الميدان التربوى مفعم بالقيم، فإن نجاح الإدارى التربوى فى تعامله مع هذه البدائل يتوقف على عمق فهمه الفلسفى، وأن مثل هذا الفهم يجعله أقدر على الإبداع، وعلى فلسفة الأمور[٩] .

لذا فإن أى إنسان يعمل فى مجال إدارة التربية فى عالمنا المعاصر يجب أن يحظى بتدريب مناسب فى مجال الفلسفة ليساعده ذلك فى فهم مختلف مكونات ثقافته وعلاقتها بالثقافات الأخرى المحيطة وبنية العقل الإنسانى وقواه، وبالإطار الإنسانى للعالم .

فالإدارة التربوية لا تهدف فقط إلى خدمة الثقافة المعينة من خلال نقلها واستمراريتها ، ولكن من مسؤوليتها أيضاً ممارسة تحليل ناقد بناء لهذه الثقافة بهدف تصفيتها وتنقيتها وإثرائها، وهذا يتطلب تطوير فهم ناقد للثقافة وقدرة على التعامل القائم على الحكمة والوعى مع معطياتها .

وحيث أن معظم المجتمعات الإنسانية ومنها مجتمعنا العربى والمصرى تعيش ثورة تكنولوجية (تقنية) هائلة تصاحبها ثورة فى الآمال والتطلعات البشرية، وما يصاحب ذلك من قضايا كثيرة تحتمل الجدل والنقاش، فإن حاجة العاملين فى النظام التربوى – ونخص الإداريين منهم – إلى طرق تحليل هذه القضايا وأساليب نقدها يعتبر ضرورة لنجاحهم فى ممارسة مهام عملهم وتحمل مسؤولياتهم . لذا فإن العمق الفلسفى للعاملين فى النظم التربوية والمؤسسات التعليمية يشكل ضرورة لحوار عقلانى يقوم على تفهم متعمق للافتراضات والمسلمات والمفاهيم، ومن ثم إلى تبصر وتقييم أفضل للبدائل المطروحة وهذا من شأنه أن يعطى الحاكمة العقلية عمقًا أفضل ويوفر سيطرة أوعى على المشاكل المطروحة .

أى أن الفلسفة تسهم فى إبراز القوى والافتراضات غير الواضحة التى تكتنف حياة الإنسان ومن ثم تخضعها للسيطرة العقلانية ، وهذا يزيد من توضيح مدركات هذا الإنسان وتوسيعها ويصحح من فهمه لقضاياه، وللنفس الإنسانية وللثقافات والعالم من حوله، مما يجعله أكثر إنسانية وصلاحاً .

وقد بيّن "برتراند رسل Russel " أنه يجب أن تدرس الفلسفة لأن الأسئلة التى تطرحها توسع من إدراكنا لما هو ممكن، وتثرى تصوراتنا العقلية، وتزيل تمسكنا الأعمى بما نتصوره يقينًا وتفتح عقلنا على التفكير والتأمل [١٠].

فدراسة الفلسفة هي من المواضيع الهامة التي يمكن للإداري أن يدرسها لما لها من مردود في تطوير قدرته على الحاكمة الواضحة للأمور، والتمييز بين الجدال السليم وغير السليم، والإقلاع عبر متاهات القضايا المعقدة، واستخدام العقل والمنطق في مواقف كانت تحكمها في الغالب العواطف والانفعالات . وبذلك يصبح الإنسان أكثر قدرة على تخطي الرؤية السطحية للأمور وتطوير ضبط واع مبدع للكيفية التي يمكن أن تكون عليها هذه الأمور، وهذا من شأنه إثراء فهمنا لماهية الأمور كما هي في الواقع .

**ويتضح مما سبق مدى خطورة ما يؤمن به الإنسان وأهميته، ولكن الأكثر خطورة والأكثر أهمية الطريقة التي طور معتقداته عبرها . فهل بنى إيمانه على أسس من تعمق الافتراضات والمسلمات التي يقوم عليها ما آمن به؟ وهل إيمانه قائم على وعي أم على تقليد؟ هل يعيش قناعاته في لحظات ومناسبات خاصة أو أنه يعيش هذا الإيمان في كل لحظات نشاطه وسكونه في حياته الخاصة والعامة؟ هل يستغل إيمانه أم يعطي ذاته لإيمانه؟ مثل هذه التساؤلات التي تميز بين الإنسان ذي القناعات الأصيلة التي تقوم على وعي وإدراك منه، والإنسان ذي القناعات المصطنعة الزائفة .**

وحتى يستطيع إداريو مدارسنا ومعاهدنا التربوية ممارسة أدوارهم القيادية بنجاح وفاعلية، فإن عليهم تعمق مثل هذه التساؤلات وأن يتفاعلوا معها حتى يتيقنوا من أن ما يؤمنون به قائم على قناعات صادقة واعية مدركة لأبعاد أصالتها ومتفهمة لأبعاد معاصرتها وليست قناعات مخادعة زائفة .

## ثالثاً – الأبعاد الأخلاقية للسلوك الإداري :

يحتل العاملون في النظم التربوية مكانة اجتماعية مميزة، لأن للنظام التربوي منظوراً اجتماعياً بارزاً . وحيث أن هذا النظام التربوي نظام إنساني في معظم مكوناته ، لذا فإن للبعد الأخلاقي للقائمين عليه ولمختلف العاملين فيه أهمية خاصة، حيث يواجه العاملون في هذا النظام مواقف يومية متكررة تختبر من خلالها خصالهم الأخلاقية وتوضع على المحك . وكلما ارتفعت مكانة الإداري في السلم الهرمي للنظام كلما ازدادت حساسية مزاياه وخصاله الخلقية أهمية وهذا لا يعني أن أخلاقيات مستويات النظام القاعدية أو الإجرائية غير مهمة، ولكن المقصود هو

أن تفشى الفساد والتدهور الأخلاقى فى مستويات إدارات النظام العليا، يشكل عاملاً مؤثرًا فى اختيار عناصر النظام الجديدة وفى إمكانية كونها غير مناسبة مما يسهم فى تدهور النظام وتفككه .

كما أن المجتمع يحكم على النظام التربوى من خلال حكمه على سلوكيات أفراده وبشكل خاص القائمين عليه . فالممارسات الإدارية المتحيزة أو المنحرفة أو ذات الطابع غير الأخلاقى يمكن أن تكون لها آثار مدمرة على النظام لما يمكن أن تعكسه من انطباعات سلبية لا على بعد النظام الإدارى فحسب ولكن على النظام بأكمله .

إن أهمية البعد الأخلاقى للإدارى التربوى تشكل محورًا أساسيًا تجب العناية به عند استقطاب إداريى المستقبل وتربيتهم ومن المفروض أن يتم التأكد من تمتع إداريى المستقبل بمفاهيم أخلاقية صحية، وأن تنمى فيهم روح الالتزام بالسلوك الأخلاقى .

إن أخلاقية الفرد لا تتحقق بمجرد قراءته لمجموعة قواعد أخلاقية إنما تتم بلورة بعد الفرد الأخلاقى عبر سبل تربوية سليمة تزرع فيه وتنمى عنده مفاهيم وقيم واتجاهات إيجابية نحو الالتزام بالسلوك الأخلاقى .

وفيما يلى عشرة أبعاد أخلاقية لها دلالتها فى سلوك الإدارى التربوى [11]:

١- أن يجعل من رفاه التلاميذ ومصالحهم محورًا أساسيًا لكل قراراته وأفعاله .
٢- أن ينجز مسؤولياته المهنية بكل أمانة وصدق وإخلاص .
٣- أن يدعم ويحمى الحقوق المدنية والإنسانية لكل الأفراد .
٤- أن يحترم الدستور والقوانين والأنظمة المعمول بها فى المجتمع، وأن يدعم احترام الآخرين وحرياتهم وأن يتيح الفرصة للآخرين لكى يعبروا عن قناعاتهم وآرائهم دون تعسف .
٥- أن يطبق السياسات التربوية المرسومة ويراعى قوانين ونظم وتعليمات نظامها التربوى .
٦- أن يسلك سبلاً ملائمة ومناسبة لتطوير وتصحيح القوانين والسياسات التربوية .

٧- أن يتجنب استغلال مركزه / مراكزه لمكسب أو مصلحة شخصية سواء أكان ذلك فى مجالات سياسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية أو أية مجالات أخرى.

٨- أن يسعى للحصول على درجات أكاديمية أو تأهيل مهنى وأن يكون ذلك من مؤسسات معترف بها .

٩- أن يحافظ على مستوى المهنة ويسعى لتحسين فعاليتها من خلال البحث واستمرارية النمو المهنى .

١٠- أن يحترم جميع العقود والاتفاقيات السارية، ويلتزم بكل ما يتم التوصل إليه بشأنها .

ولكن مهما كانت القواعد والمعايير الأخلاقية التى يمكن أن يطورها المتخصصون العاملون فى مهنة الإدارة التربوية، فإنها لابد وأن تأتى متأثرة بالإطار الأيديولوجى والفكرى والمستوى الحضارى الذى تعيشه الأمة، فالإداريون التربويون لم يأتوا من فراغ، وهم أيضاً يعملون فى مؤسسات لها أبعادها وجذورها الاجتماعية فالالتزام بهذه القواعد الأخلاقية، أو بأية قواعد أخلاقية أخرى، يتطلب الالتزام بأيديولوجية أو عقيدة معينة لها موقف محدد من الإنسان والكون والحياة.

فالبعد الأيديولوجى أو الفكرى والعقدى فى السلوك الأخلاقى هام جداً . فالإنسان، أياً كان موقفه من الحياة، لابد من أن يكون فيلسوف نفسه فى تعامله مع ما يواجهه من قضايا ومشاكل، وبدون هذا البعد العقدى يفقد الإنسان قدرته على الاجتهاد والإبداع .

وأن الوصول إلى حياة أخلاقية هى أكثر تعقيداً من أن تدار عبر حاسب الكترونى لأن الإدارى يعيش عملية صنع قرارات لها أبعادها ومتغيراتها الإنسانية التى تتطلب إدراكاً عميقاً لمنطلقاتها وأبعادها .

قد يرى البعض أن فى الأسلوب الانتقائى Slectic Approach ضماناً للأخلاقية الشخصية . فلو أن مثل هذا الأسلوب يتم ضمن إطار فلسفى وأيديولوجى محدد وواضح، لكان من الممكن اعتباره وسيلة إثراء وإغناء، ولكن إن تم خارج إطار الأيديولوجية المحددة فإنه يشكل

عنصر صراع ويحمل إمكانية وقوعه إذ كيف يمكن أن تكون تصرفات شخص ما وسلوكاته متأرجحة بين مفاهيم نيتشه المادية والأخلاق المسيحية، أو بمفاهيم الشيوعية الملحدة وأخلاق الإسلام؟ فلكلٍ أسلوبه ومعاييره الأخلاقية القائمة على مسلمات ومفاهيم أساسية .

ولا شك أن وطننا فى أمس الحاجة إلى تحديد ماهية المنطق الأخلاقى الذى يوجه السلوك العام ولاسيما سلوك الإدارى، وهذه الماهية يجب أن تنصب على العدالة والحرية والمساواة واحترام كرامة الإنسان، إذا كانت هذه هى موجهات للمنطلق الأخلاقى فى المجتمع فلاشك أنها سيكون لها دوراً بارزاً فى سلوك الإدارى داخل وخارج المؤسسة التعليمية .

## مراجع الفصل الثالث


(١) هانى عبدالرحمن صالح الطويل ، **الإدارة التربوية والسلوك المنظمى**، (الأردن، الجامعة الأردنية ، ١٩٨٦)، ص ص ٥٥ - ٧٥ .

(٢) فيليب فينكس، **التربية والصالح العام** ، ترجمة محمد العزاوى، (القاهرة، مركز كتب الشرق الأوسط، ١٩٦٠، ص٤) .

(٣) صادق سمعان ، **الفلسفة والتربية : محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية** ، (القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢)، ص١٠٤ .

(٤)Dewey, John, **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education,** (N.Y. The Free Press, ١٩٦٦), P. ٣٢٤.

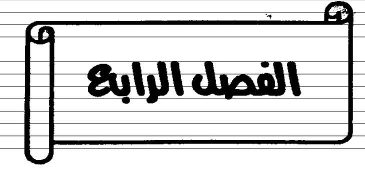
(٥) Reid, L. Arnaud, **"Philosophy and the Theory and Practice of Education". In Reginald Archambault** (ed.), Philosophical Analysis and Education, (N.Y.: the Humanities Press, ١٩٦٥), P.٢٩.

(٦)Ibid., P. ٢٩.

(٧) Adams, E.M., "Philosophical Education and Cultural Criticism" **Teaching Philosophy**, Vol. ٣ = ١ Spring, ١٩٧٩, P. ٢.

(٨) Counts, G.S., "Criteria for Judging a Philosophy of Education", **School and Society No,** ٧٦١, July ٢٧, P.١٠٤ .

(٩)Goosens, William K., "What Philosophy Tries to Teach", **Teaching Philosophy,**Vol. ١, = ٢, Summer ١٩٧٣, P ١.

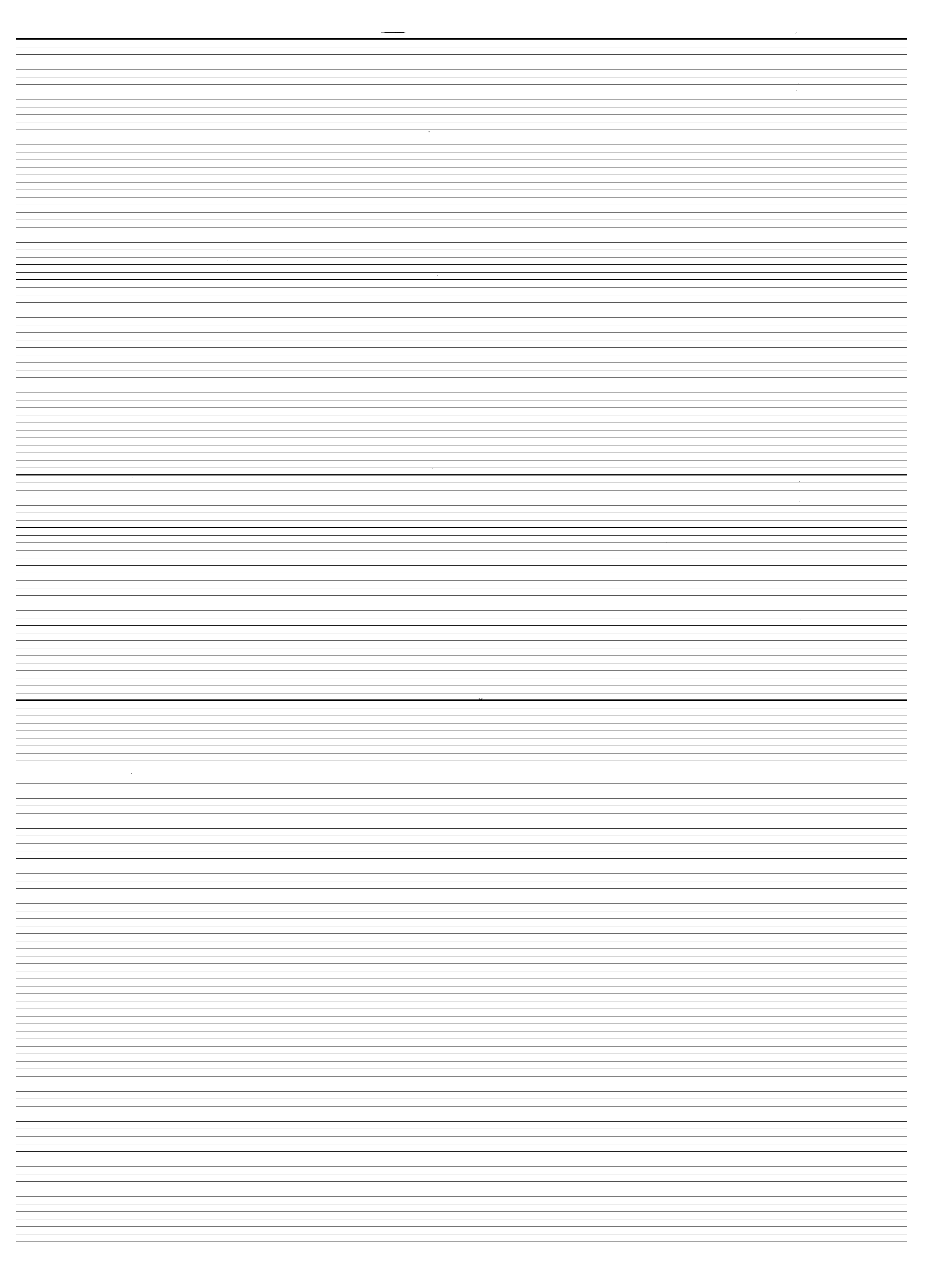


# الفصل الرابع

# المدرسة كنظام اجتماعى[*]

---

[*] د. حسن حسين البيلاوى : المدرسة كنظام اجتماعى ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٧.



# الفصل الرابع

# المدرسة كنظام اجتماعى

## مقدمة :

المدرسة نظام اجتماعى Social Organization فهى تتكون من أجزاء متعددة متخصصة ، ويتحقق فيها نسق ثابت من العلاقات الاجتماعية تميزها عما عداها من النظم التربوية الأخرى . ويمكن أن نلاحظ أن المدارس الموجودة بيننا تتوافر فيها السمات التالية التى تجعل من الممكن لباحثى التربية وعلماء الاجتماع دراسة المدرسة كنظام اجتماعى دراسة علمية موضوعية:

١- يرتاد المدارس جمهور محدد وخاص بها وشبه دائم (تلاميذ ومدرسين، وإداريين) .

٢- للمدارس بنية خاصة بها هى جماع التفاعلات الاجتماعية المتعددة داخل المدرسة، وتتكون من شبكة متماسكة من العلاقات الاجتماعية .

٣- يسود المدارس دائماً الشعور بالنحن وهو شعور يقوم على الانتماء والوحدة.

٤- يهيمن على المدارس ثقافة خاصة بها .

من أجل هذا فقد اهتم كثير من علماء الاجتماع التربويين المعاصرين بدراسة المدرسة كنظام اجتماعى، وأكدوا أن بنية النظام الاجتماعى من أهم العوامل التربوية داخل المدرسة، ذلك أنها هى التى تحدد طرائق التربية فى المدرسة والشروط التى تتم فيها العملية التربوية وتؤثر على دور المدرس فى المدرسة والمجتمع . وأن أى إصلاح تربوى حقيقى لا يعتبر كذلك ما لم يمس بنية نظام المدرسة الاجتماعى نفسه.

وعندما يتحدث كثيرون عن الدور الذى ينبغى أن يقوم به التعليم بالنسبة لقضية التغير الاجتماعى ، فهم فى أغلب الأحوال يقصدون بذلك ما يمكن أن تقوم به المدرسة – وسيط التعليم الأساسى – فى هذا الشأن .

بيد أن المدرسة يصعب عليها أن تقوم بمثل هذا الدور المأمول منها دون أن تكون هى نفسها قادرة على تجديد بنيتها وفلسفتها وطرائقها ولعل أهم ما يساعدها على ذلك، هو النظر إليها ودراستها كمنظومة اجتماعية لها خصائصها ومميزاتها الخاصة، ومن هنا يمكن تحديد هدف هذا الفصل فى التساؤلين الآتيين :

١- ما الخصائص الرئيسية التى تميز التنظيم الاجتماعى للمدرسة عن غيره من التنظيمات الاجتماعية الأخرى ؟

٢- ما المتغيرات التى تحد وتحدد التغيير فى المدارس ؟

ويقتضينا الإجابة عن هذين التساؤلين دراسة الموضوعات التالية بالمدرسة كنظام اجتماعى :

أولاً – مكونات النظام .

ثانيًا – مفهوم النظام الاجتماعى .

ثالثًا – خصائص النظام الاجتماعى للمدرسة .

## أولاً – مكونات النظام

إذا كانت المؤسسة تمثل جزءاً من النظام الاجتماعى العام، فإن المدرسة نفسها يمكن النظر إليها كنظام اجتماعى متكامل فى ضوء مفهوم النظام System، ومن ثم يمكن النظر إليها من زاويتين : باعتبارها نظاماً مستقلاً له مكوناته الذاتية، والزاوية الثانية، باعتبارها جزءاً من نظام أكبر وهو النظام الاجتماعى، يتأثر به ويؤثر فيه ويتبادل معه علاقات تفاعلية (تأثير وتأثر) .

مكونات (عناصر) النظام

مدخلات Input ← عمليات Processes ← مخرجات Output

بيئة النظام

تغذية راجعة Feed back

## ١- المدخلات Input :

تشمل المكونات والعناصر الأساسية الداخلة فى النظام سواء كانت هذه المدخلات بشرية أم مادية أو معلوماتية ولا يقوم النظام بدون توافرها .

## ٢- العمليات Processes :

تعنى بها الإجراءات والتنظيمات والإدارات التى تعمل على تفعيل هذه المدخلات فى اتجاه تحقيق الأهداف ، أى فى اتجاه الحصول على مخرجات جيدة .

## ٣- المخرجات Output :

هى مستهدفات النظام التى هى النتائج الذى يسعى النظام إلى تحقيقها بأفضل مستوى ممكن حسب ما هو مخطط .

## ٤- التغذية الراجعة Feed back :

هى ردود الفعل التى ينبغى اتخاذها على ضوء طبيعة ومستوى المخرجات، أى الحكم على مدى اقتراب المخرجات أو إبعادها عما هو مخطط وتدفق المعلومات اللازم نحو المدخلات لتحسين عناصرها

### ٥- بيئة النظام Environment :

فنعنى بها الإطار المادى الزمانى والمكانى والمناخ الاجتماعى والإدارى والتنظيمى الذى يحيط بالنظام ويعمل النظام فى ظله .

## علاقة النظام بالمجتمع :

يمكن أن يصنف النظام حسب علاقته بالمجتمع إلى نوعين :

### ١- النظام المفتوح Open System :

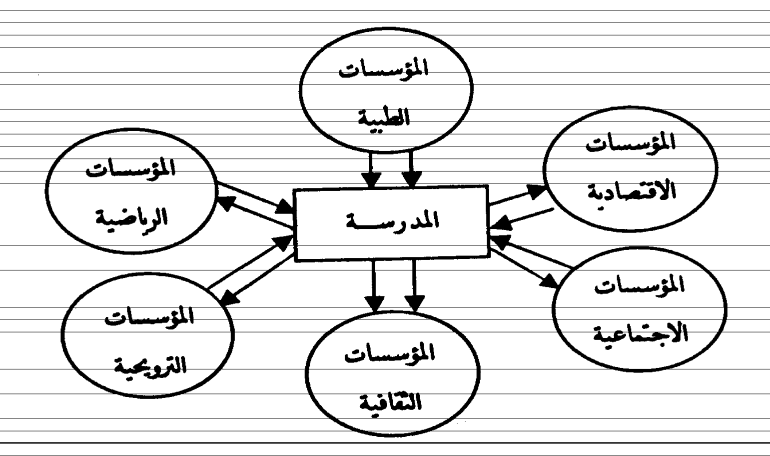
وهو النظام الذى يتفاعل مع البيئة، ومن ثم يوصف بأنه نظام اجتماعى Social System أى أن بينه وبين النظام الاجتماعى علاقات تفاعلية (تأثير وتأثر) .

### ٢- النظام المغلق Closed System :

وهو النظام الذى يتفاعل مع البيئة من حوله حيث تختفى أو تضعف علاقات التأثير والتأثر بينه وبين المجتمع المحيط .

وتكمن ميزة النظام الاجتماعى المفتوح فى تفاعله مع محيطه وبيئته عن طريق: المدخلات التى تزود بها المؤسسة من المجتمع، والمخرجات التى تعيدها المؤسسة إلى المجتمع بعد أن تكون قد مرت بعمليات تربوية .

فالمدرسة الآن لم تعد مؤسسة تربوية منعزلة عن محيطها الاجتماعى فإذا كان التعليم هو قضية كل المجتمع وهمه المشترك، فإنه لم يعد فى الإمكان رؤية المدرسة منعزلة عن ذلك المجتمع الذى تأخذ منه أهم مدخلاتها وتقدم إليه أهم مخرجاتها ويعبر عن ذلك بالشكل التالى :




## ثانيًا – مفهوم النظام الاجتماعي

يتكون أي نظام اجتماعي Social Organization من أنماط ثابتة نسبياً من التفاعلات الاجتماعية التي تنتظم أو تقوم حول تحقيق مهام وأهداف معينة مثل كيف ندير مكتباً أو ننجز برنامجاً أو مشروعاً رياضياً في المدرسة أو كيف ننظم امتحانات آخر العام وهذا التفاعل يحدد مجموعة من العلاقات الاجتماعية بين الأجزاء المختلفة التي تشترك في القيام بالعمل المستهدف . ومن خلال هذه العلاقات نتعرف على دور كل جزء وتوقعه .

والعلاقات الاجتماعية توجه وفقاً لمعايير Social Norms والمعايير تحدد ما هي العلاقة الصحيحة ، وما هي التزامات الفرد بالنسبة لعلاقة ما . وقد تكون بعض المعايير رسمية ومشروعة مثل "ممنوع التدخين في هذا المبنى" أو تكون غير رسمية يتفق عليها الناس ضمنياً . والمعايير ببساطة شديدة هي مجموعة السلوكيات المتوقعة لفرد ما في علاقة اجتماعية معينة . وحينما تخرق بعض التوقعات أو حينما يصعب الاتفاق عليها أو على ما ينبغي أن يكون فإن أحداً من أفراد الجماعة وباسمها قد ينزع إلى فرض ضوابط – ثواب وعقاب – وهكذا يحافظ

النظام الاجتماعى على كينونته بواسطة الإجماع والاتفاق حول السلوكيات المتوقعة (المعايير) بالإضافة إلى ما به من سلطة .

وهذه المعايير (أى جملة السلوكيات المتوقعة) ترتبط بمجموعة معينة من الأنشطة وتكون ما نسميه بالدور الاجتماعى Social Role فدور المدرس على سبيل المثال، بالنسبة لعلاقته بالتلاميذ يتكون من مجموعة من المعايير مثل "لاتضرب الطفل الصغير" . . و . . "يجب أن تشجع الأطفال على القراءة" . . و . . "المدرس ينبغى أن يستمع إلى التلاميذ" . . و . . "الواجبات ينبغى أن تسلم فى الميعاد المحدد" . . إلخ . بعبارة أخرى فالدور الاجتماعى عبارة عن موجهات معينة تشير إلى مجموعة من المعايير المحددة المترابطة معاً حول نشاط معين .

ومجموعة الأدوار الاجتماعية التى ترتبط بعضها ببعض باتساق بطريقة متقنة تشكل بالتالى ما نسميه بالمركز الاجتماعى Social Position والمركز الاجتماعى كما يعرفه "جروس Gross" هو علاقة فرد ما، أو طبقة ما بنظام معين من العلاقات الاجتماعية. فالمركز الاجتماعى للمدرس على سبيل المثال : يتكون من مجموعة من الأدوار الاجتماعية التى تحدد علاقته بالتلاميذ والمدرسين وأولياء الأمور ومستويات الإدارة المختلفة بالنظام التعليمى .

وقد يستعمل مصطلح المركز الاجتماعى بمعانى أخرى إضافية :

**أولاً** – قد يطلق هذا المصطلح على المكانة الاجتماعية Social Location لفرد ما داخل تجمع معين ليعنى (المنصب)، أو (الوظيفة كأن يقال مثلاً أن المدرسين لهم مراكز اجتماعية (أى وظائف معينة) فى مدرسة معينة يقومون بالتدريس فيها .

**ثانياً** – فقد يستعمل مصطلح المركز الاجتماعى – ليشير إلى مكانة اجتماعية ما فى المجتمع الكبير . فيقال أن للمدرسين مراكز اجتماعية أى مكانة اجتماعية عامة فى المجتمع الكبير .

وجملة الأدوار والمراكز الاجتماعية هى ما تكون البناء التنظيمى Organizational Structure لنشاط ما . والمدرسة نظام اجتماعى بهذا المفهوم أى مجموعة من الأدوار

والمراكز الاجتماعية يجمعها نسيج معقد من العلاقات الاجتماعية . وهى فى ذلك تشبه النظم الاجتماعية الأخرى التى نجدها فى المجتمع، مثل تنظيمات المهن الحرة وتنظيمات العمل كالمصانع والمكاتب، ومؤسسات الحراسة كالجيش والمصحات العقلية . لكن المدرسة وإن اتفقت فى سماتها العامة من حيث هى نظام اجتماعى مع النظم الاجتماعية الأخرى إلا أنها تختلف عنها فى بعض سمات محددة جوهرية فلا يوجد تنظيم من هذه المؤسسات يشترك مع المدرسة فى كل الأدوار المتوقعة منها . فنحن نتوقع من المدارس أن تنقل القيم والمثل والمعارف المشتركة ونتوقع أيضاً أن تعنى المدرسة بالنمو المعرفى والعاطفى ونتوقع كذلك من المدرسة أن تنتقى وتصنف التلاميذ فى مجموعات وفئات مختلفة . . تؤثر فى حياة الراشدين ولا يوجد أى نظام اجتماعى آخر يشارك المدرسة فى كل سمات بنيتها فالمدرسة مقسمة إلى فصول دراسية واليوم مقسم إلى فترات والتلاميذ يقيّمون وفقاً لدرجاتهم التى يحصلون عليها فى اختبارات التحصيل والأداء . لذلك فالمدرسة متفردة عن غيرها من النظم الاجتماعية الأخرى وفيما يلى سنحاول أن نتعرف على جوهر التنظيم الاجتماعى للمدرسة وسماته الأساسية.

## ثالثاً - خصائص التنظيم الاجتماعى للمدرسة

إذا ما أمعنا النظر فى التنظيم الاجتماعى للمدرسة أمكننا أن نلاحظ أن هناك ثلاثة خصائص رئيسية تميزه عن غيره من التنظيمات الاجتماعية الأخرى وهذه الخصائص هى :

١- البيروقراطية .

٢- المهنية .

٣- الشعبية .

## البيروقراطية :

التنظيمات المعقدة فى المجتمعات الحديثة هى تنظيمات بيروقراطية والمدرسة ليست استثناءاً من ذلك . والبيروقراطية تشير إلى تقسيم معين للعمل وشكل خاص من أشكال تنظيم وإدارة العمل .

والبيروقراطية تعتبر نوعاً قديماً من تنظيم العمل ظهر فى مصر الفرعونية وروما القديمة . وقد نمت البيروقراطية فى المجتمعات الحديثة حتى أصبحت تتغلغل فى كل جوانب هذه المجتمعات كالجيش والسياسة والاقتصاد والتربية .

## المعنى العلمى للبيروقراطية :

البيروقراطية أسلوب لتنظيم العمل يقوم على التنسيق والتخصص والتخصص يعنى تقسيم العمل إلى أجزاء ثم ترتيب هذه الأجزاء فى شكل هرمى (هيراركى) أساسه التفويض والمسئولية والمسئولون يعينون ولا ينتخبون وهم يعينون وفقًا لمهاراتهم وكفاءاتهم . وتتحدد المراكز الاجتماعية فى البيروقراطية وفقاً للمسئوليات أو الوظائف التى يحتلها الأفراد . والمكانة الاجتماعية التى يحتلها موظف معين فى مؤسسة ما تقوم على حقيقة أنه يمثل وظيفة محددة وأنه يضطلع بأدوار معينة Social Roles خاصة بهذه الوظيفة . وقد حدد ماكس ويبر Max Weber أربعة عناصر يقوم عليها أى نظام بيروقراطى :

**١- التقسيم الوظيفى للعمل .**
**٢- هرمية (هيراركية) السلطة .**
**٣- تحديد أدوار أعضاء التنظيم كوظائف .**
**٤- إدارة العمل وفقًا للوائح وقواعد وقوانين .**

**١- تقسيم العمل :** يقام التنظيم البيروقراطى ليحقق أهداف معينة لنشاط إنسانى ما بأقصى كفاءة ممكنة وتتلخص الفكرة التى تدور وراء هذا النوع من تنظيم العمل فى أن كل المهام التى يجب أن يحققها النشاط ينبغى أن تنقسم إلى وحدات صغيرة يمكن إدارتها بسهولة وتسند كل وحدة إلى مسئول مختص . ومثل هذا التقسيم يسمح أولاً بالتعامل مع عدد كبير من طلاب الخدمة ومع المهام المعقدة المطلوب القيام بها ، ويشجع، ثانياً، على استخدام الخبرة العالية والطرق العلمية العقلانية Rational Methods فى تحقيق المهام الملقاة على عاتق التنظيم . ويساعد تقسيم العمل ثالثاً العاملين على أن يقوموا بمهام حقيقية محددة، ويهيئ لهم فرصة كبيرة لإتقان ما يقومون به فكل فرد يتعلم عدد محدد من الخبرات

التى تتصل بتخصصه المحدد . . وفكرة التخصص الدقيق التى ظهرت فى البيروقراطية الحديثة تنافى بالطبع مفهوم الحرفة القديم الذى نجد فيه الصانع يقوم بكل نواحى العملية من الألف إلى الياء . .

٢- **هيراركية السلطة** : لو أن عملاً ما قد قسم مثل هذا التقسيم الوظيفى فإنه يجب أن تنشىء وسيلة ما للتنسيق الفعال بين الأجزاء أو الوحدات المقسمة والممتدة داخل العمل . فكل وحدة من وحدات العمل يجب أن تنفذ وفقاً للمهمة العامة أو الهدف العام لكل أجزاء التنظيم . فلا يمكن أن نجد شخصاً ما يقرر فجأة ، أن يؤدى عمله أو وظيفته على نحو مختلف فالكل يجب أن يعمل على نحو متسق ومساوٍ للآخرين ويتغلب النظام البيروقراطى على مشكلة تنسيق العمل هذه من خلال بناء هيراركى (هرمى) للسلطة أى رئاسات تعلو بعضها بعضا فى تدرج يقوم على تفويض السلطة من الأعلى إلى الأدنى الذى يليه . وهذا البناء الهيراركى يأخذ دائماً شكل هرم وفى قاعدة هذا الهرم يوجد أكبر عدد من الناس ويقل العدد كلما اتجهنا نحو القمة وعلى القمة توجد قلة تهيمن على بقية التنظيم .

وفى أى نظام بيروقراطى ، يعرف كل فرد من رئيسه، ما هى الخطوات التى يمكن أن يتبعها حتى ينجز المهمة المسندة إليه وما هو الدور Role الذى يقوم به بالنسبة لغيره من الأفراد وبالنسبة لأى وحدة من وحدات التنظيم أو بالنسبة لأى تنظيم خارجى آخر . وقد بينت كثير من الدراسات أن لكل مسئول فى البيروقراطية نوعين من السلطة : سلطة رسمية وأخرى غير رسمية. فبعض الأفراد بفضل ما يتمتعون به من موهبة شخصية أو مقدرة فى الحصول على معلومات معينة يمكنهم من ممارسة سلطة غير رسمية أكبر بكثير من حجم السلطة الرسمية المستندة عليهم بحكم الوظيفة ويمكن لهذا النوع من السلطة غير الرسمية أن يساعد على زيادة كفاءة العمل فى المؤسسة . وقد نجد سكرتير أو سكرتيرة مدرسة، مثلاً عندها من المعلومات عما يجرى فى العمل أكثر من مدير المدرسة . ويساعد البناء الهرمى للسلطة على تنسيق العمل، ولكنه فى بعض الحالات المرضية يصبح عائقاً لسير العمل وتطويره .

**٣- تحديد الأدوار داخل المؤسسة كوظائف :** تحدد العلاقة بين أعضاء التنظيم البيروقراطى تحديداً رسمياً . وتحدد الأدوار الاجتماعية فى العلاقة وفقاً للمناصب أو الوظائف نفسها وليس وفقاً للأفراد الذين يحتلون هذه الوظائف . فلو أن رئيس عمل ما قد ترك منصبه فإنه سيتوقف عن أداء دوره فى داخل التنظيم وعن إصدار أوامره إلى مرؤوسيه السابقين وسوف يتوجه هؤلاء المرؤوسون إلى الرئيس الجديد الذى احتل المنصب لأخذ أوامره فى العمل .

وكما تتحدد الأدوار الاجتماعية الخاصة بوظيفة معينة تحديداً واضحاً يحدد أيضاً نوع المسئولية المترتبة على هذه الوظيفة ونوع السلطات التى تدخل فى نطاقها . والمسئولية والسلطة تتحددان فقط بنطاق العمل البيروقراطى نفسه فرئيس العمل يمكن أن يطلب من مرؤوسيه مثلاً أن يعملوا بسرعة لكنه لا يستطيع أن يطلب منهم أن يقوموا ببعض الألعاب الرياضية (مثلاً) فى الصباح قبل مجيئهم إلى المكتب .

**٤- اللوائح والقواعد :** وبتحدد تقسيم العمل وتتحدد الوظائف والمناصب وتتحدد المسئوليات والسلطات الخاصة بكل منصب، كما يتحدد سير العمل داخل البيروقراطية وفقاً للوائح وقواعد قانونية تحكم مسار كل شىء . وبالتالى ينشأ داخل النظام البيروقراطى علاقات موضوعية لا شخصية **Impersonal Relationship** فالعلاقات بين الوحدات والمناصب تقوم وفقاً للوائح والقواعد وليست وفقاً لميول ورغبات القائمين بالوظائف . والبيروقراطية تعين الموظفين وفقاً لكفاءاتهم وليس وفقاً لدرجة قبولهم .

**◈ البيروقراطية فى المدرسة :**

التنظيم الاجتماعى للمدارس تنظيم بيرواقراطى مثل كل التنظيمات الرسمية فى المجتمعات الحديثة . فالمدارس لها تنظيم هيراركى للسلطة الإدارية تصل فى معظم المجتمعات من المدرس حتى الناظر أو المدير إلى مجالس التربية على مستوى المدن والمحافظة إلى الوزارة على

مستوى الدولة ويحكم العمل فى هذه المدارس لوائح وقواعد تحدد الواجبات والمسئوليات للأفراد المعينين كذلك تحدد درجات التخصص فى أعمال معينة . والمدارس لا توظف فقط مدرسين بل أيضاً أخصائيين فى مختلف الفروع ومرشدين نفسيين . وتعيين المدرسين والأخصائيين يتم وفقاً لمؤهلاتهم الرسمية والعلاقات داخل المدارس تتم على أسس غير شخصية فهى تستند على اللوائح والقواعد القانونية وهذه اللوائح والقواعد تضمن معاملة عادلة لكل الأفراد إلى حد كبير وتقلل من الاعتباطية التى يمكن أن تنشأ من قرارات فرد ما يعمل دون اعتبار إلى قواعد العمل .

ونحن بالطبع سنشعر بأنه عمل غير عادل لو عين المدرسون أو فصلوا من الخدمة وفقاً للولاء والإخلاص لرؤسائهم وسنعتبره عملاً غير مشروع لو قيم أو أثيب أو عوقب التلاميذ لحب أو لكراهية المدرس كشخص وليس وفقاً لأدائهم . بالطبع قد يحدث بعض من هذه الأشياء لكن البيروقراطية بلوائحها وقواعدها القانونية داخل المدرسة تؤمن عدم حدوث ذلك إلا فى القليل النادر — أى أقل بكثير جداً من ذلك الذى يحدث داخل التنظيمات غير البيروقراطية . القرارات داخل المدرسة لا تكون مشروعة إلا بالقدر الذى تتسق فيه مع الحالة وبالقدر الذى تأتى فيه وفقاً لأهلية وأداء الفرد وليس لعلاقة الفرد بالشخص صانع القرار .

والتنظيم البيروقراطى للمدارس كما هو فى المؤسسات الأخرى له بعض أوجه القصور . فالقواعد التى صممت لتناول كل حالة قد تكون عاجزة عن أن تكون شاملة . فقد لا يكافأ بعض التلاميذ المجدين أو بعض المدرسين الممتازين . والقواعد البيروقراطية تميل إلى الكثرة والتعقد فى المؤسسات الكبيرة وبالتالى تقلل من استقلال الأفراد والوحدات فى التنظيم الهيراركى.

والمدرسة بالطبع ليست استثناءً فقد يطالب المدرسون ببعض ساعات عمل إضافية لفحص مشكلات التفوق أو التخلف لبعض التلاميذ فلا يجاب لهم. وقد يصبح من المستحيل أمامهم أن يؤمرون بكتب أو بمواد معينة لمجموعة عمرية معينة أو لمادة دراسية يدرسونها ومن العيوب أيضاً أن القواعد التى تنظم سلوك التلاميذ ربما تمتد أبعد من المقدار الضرورى المطلوب

للحياة اليومية فالتلاميذ فى بعض المدارس قد يؤمرون بالمشى على أحد جانبى الطريق فى الفناء المدرسى دون الجوانب الأخرى. ذلك أن المدارس مثلها مثل كل النظم البيروقراطية لا تثق فى أن الناس قادرين وحدهم على اتباع الطرق المقبولة .

وإذا كانت الإجراءات والقواعد القانونية فى المدرسة تضمن درجة معينة من العدل والمساواة فى معاملة الأفراد فإن هذه الإجراءات وتلك القواعد تتناقض مع صميم القيم التربوية بل وتعمل ضدها . فمثلاً العلاقة الشخصية التى هى أساس البيروقراطية بينما تحافظ على وجود مستوى معين من العدالة فإنها فى نفس الوقت تضع صعوبات أمام الاهتمام الشخصى نحو خير التلاميذ الذى يعتقد أنه أساس التدريس والعمل التربوى الجيد وقد وضعت "رهابفورد Rhea Buford" بعض الاعتراضات الواضحة ضد التنظيم البيروقراطى للمدرسة . فهى تقول :

معنى ذلك أن النظام البيروقراطى فى المدارس له مشكلاته التى تعتبر سمة أساسية من سمات التعليم المدرسى . فبينما نجد أن البيروقراطية ضرورية فى المدارس، لأنها تنسق بين الأنشطة المتعددة داخل المدرسة وتضمن بعض مستويات التوحد والأداء وتعمل على تحقيق نوع من العدل والمساواة فى التعامل إلا أنها فى نفس الوقت تهدم بعض القيم التربوية الهامة وخاصة تلك القيم التى تقوم بها النظريات التربوية الحديثة مثل : تفرد التعليم ومقابلة احتياجات التلميذ والعلاقة الإنسانية المباشرة بين المعلم والمتعلم .

**◆ المهنية :**

انتهينا فى الجزء السابق إلى أن المدرسة مؤسسة بيروقراطية تميزت بوجود سلطة هيراركية وقواعد واضحة تحكم عملها اليومى ومعايير للموضوعية وقواعد واضحة فى التعامل مع الجميع . لكن مصطلح البيروقراطية غير كاف وحده لفهم جوهر التنظيم الاجتماعى للمدرسة ولايصلنا وحده رغم أهميته إلى ما يميزه عما عداه من النظم الأخرى . فالمدرسة تخرج بفضل الاعتبارات التالية عن كونها مجرد نموذجاً للبيروقراطية .

**أولاً** – فالمدرسون ليسوا فقط موظفين في ذلك التنظيم بل هم مهنيون يطالبون باستقلال نسبي عن السلطة الإدارية حتى يقوموا بمسئولياتهم المهنية . وهم في غالبية الأوقات يواجهون فصولهم وحدهم دون توجيه مباشر من السلطات الرسمية في المدرسة . والمدرسون كالمعماريين والمهندسين والأطباء يملكون معارف علمية في نطاق عملهم غير معروفة لأولئك الذين لا يشتغلون بالمهنة . وهم كمهنيين فإن مسئوليتهم الأولى هي خدمة مصلحة طلابهم على نحو أفضل وفق قدراتهم واستعداداتهم ووجود مثل هذه المسئولية يحتم وجود سلطة في حرية التصرف .

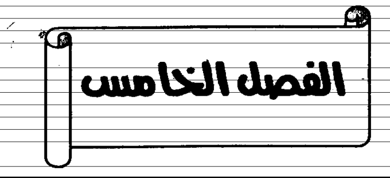
**ثانيًا** – تختلف المؤسسات التربوية بالطبع في درجة تقنين هذه المهنة ففي الجامعة مثلاً نجد المدرسين عبارة عن تجمع مختلف لمهنيين مستقلين يرون أن ولاءهم للمهنة نفسها أكبر منه لجهة أو لمؤسسة معينة تدفع لهم أجورهم . فكثير من هؤلاء الأساتذة هم أولاً وقبل كل شيء علماء اجتماع أو علماء كيمياء . ثم ثانياً هم يمتهنون مهنة التدريس ويأتي بعد ذلك في الدرجة أنهم موظفون مخلصون للمؤسسة التي يعملون فيها .

**ثالثًا** – والحال مختلف في المدرسة الثانوية حيث نجد أن الهوية المهنية للمدرسين أقل قوة، واستقلالية المدرس تظهر بدرجة أقل بكثير عن مدرسي الجامعة لكن رغم هذه الاختلافات فإن المدرسين عمومًا قد حظوا في السنوات الأخيرة بالاعتراف بهم كمهنيين من قبل أوساط اجتماعية عديدة وفي كثير من بلاد العالم المتقدم نجد أن اتحادات ونقابات المدرسين تؤيد دائماً المبدأ القائل أن المدرسين خبراء بما لديهم من علم معين في مهنتهم والنقابات في هذه البلاد تقاوم كل من الضغط الإداري البيروقراطي والضغط الشعبي الناتج من تزايد سيطرة العامة على المؤسسات التربوية . فهذه النقابات تحاول أن تدعم وتنمي الاستقلال المهني للمدرس الفرد في الفصل بتقليل حدة السيطرة الإدارية المباشرة عليهم . وتعمل هذه النقابات على توحيد المدرسين وإيصال التيارات التربوية الحديثة بانتظام إلى المعلمين عن طريق مجلات علمية . فهي تهدف إلى أن تنمي لدى المدرسين الإحساس بأنفسهم كأعضاء مهنة واحدة على مستوى الوطن .

### ◊ الضغط الشعبى :

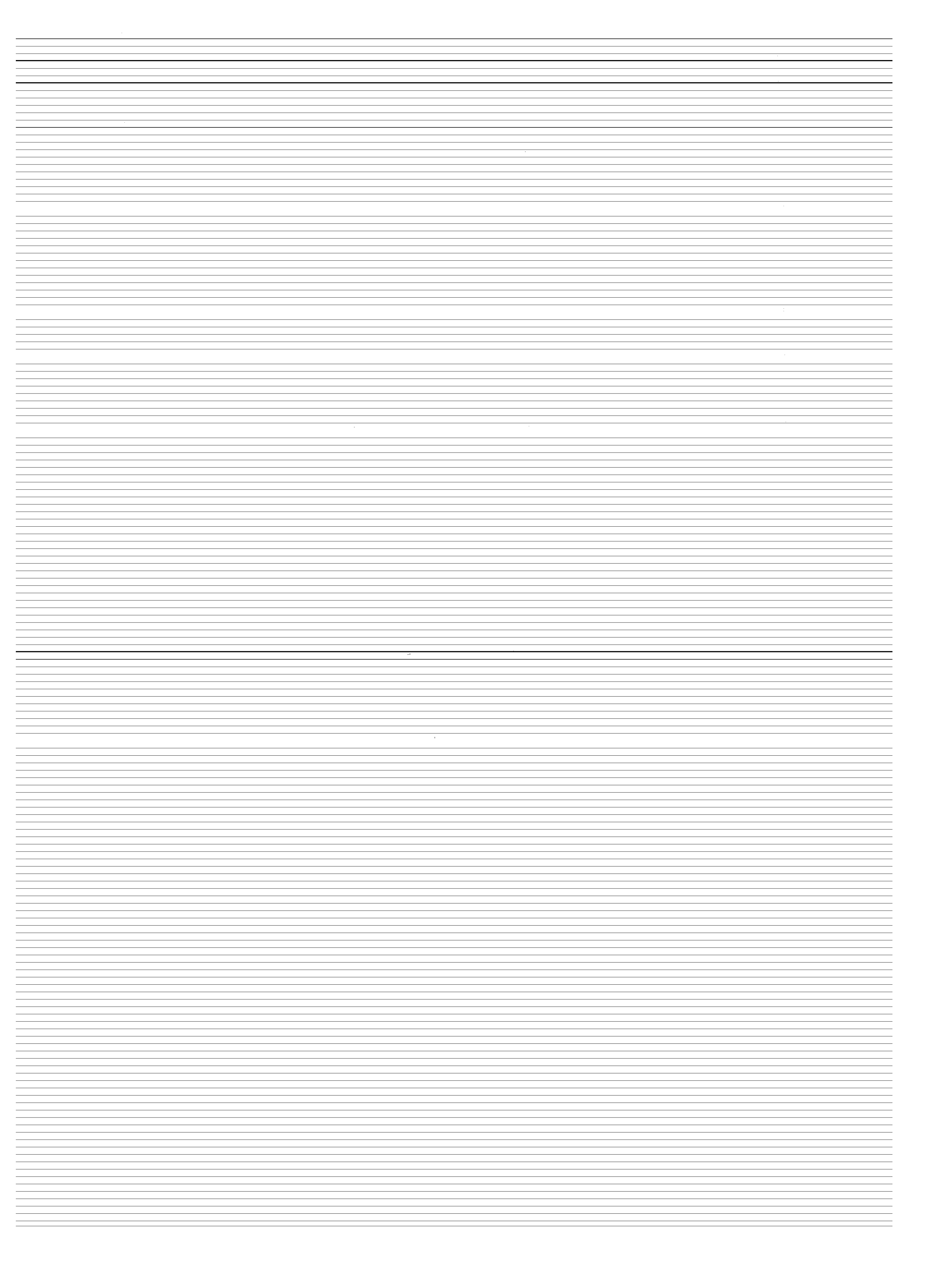
وكما تنمو الحوية المهنية فى مواجهة البيروقراطية المتزايدة فى المدارس، نجد أن هناك تياراً آخر ينمو أيضاً ويزداد وهو التيار الشعبى المطالب بتزايد وجوده داخل إدارة المدرسة وانغماس الوالدين وسائر المواطنين فى صنع القرارات فى المدارس . وتزايد الاهتمام الشعبى بالتربية قد يؤدى إلى تقويض كل من السمات البيروقراطية والمهنية فى المدرسة . وبذلك يتصارع ثلاث جوانب فى المدرسة الواحدة، مما يعوق تطور أدائها وفعاليتها من الناحية التعليمية والتربوية.

كما أن الضغط الشعبى أصبح يشكل هاجساً أساسياً بعد زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم وأهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع على حد سواء، من هنا فإن تعاظم دور التعليم فى المجتمع جعل التيار الشعبى الذى يشكل رافداً جوهرياً فى توجيه حركة التعليم فى المجتمع يلعب دوراً أساسياً على المستوى الرسمى وغير الرسمى ولعل تعاظمه يعود حالياً إلى تعاظم دور مؤسسات المجتمع المدنى .




# الإدارة كعملية اجتماعية(*)

(*) أحمد إبراهيم أحمد ، تحديث الإدارة التعليمية ، (الإسكندرية ، مكتبة المعارف الحديثة، ٢٠٠٢) .



# الفصل الخامس

# الإدارة كعملية اجتماعية

## مقدمة :

ترجع نشأة النظرة إلى التربية باعتبارها نظاماً اجتماعياً إلى عالم الاجتماع الفرنسي "إميل دوركايم E. Durkehim" فقد نشر مؤلفه "التربية وعلم الاجتماع" في عام ١٩٢٢، وقد رأى أن التربية تؤهل أجيال المجتمع للحياة الاجتماعية التي تمرها ظروف المجتمع وأوضاعه، كما تعمل التربية باعتبارها نظاماً على تحقيق التماسك والتكامل الاجتماعي للمجتمع ، كما تحقق التربية التجانس بين أعضاء المجتمع. إن فصل المدرسة –كمؤسسة تربوية – عن المجتمع أمر مستحيل على اعتبار أن المدرسة تستقر بين جنبات المجتمع وتتأثر بأجوائه وتفاعلاته ومدى استقراره. ومن ثم كان على مخططي التربية وواضعي المناهج ومنظمي العملية التربوية أن يراعوا هذا الطابع الاجتماعي للتربية وللمؤسسات التربوية .

وإذا كانت الإدارة علماً لـه أصوله وقواعده، فإن هذا العلم لا يقوم بمعزل عن العلوم الاجتماعية الأخرى فهو علم اجتماعي يقوم على أساس من الأصول العلمية لعلم الاجتماع والاقتصاد وعلم النفس وعلم السياسة، كما أن الإلمام بالقانون والتاريخ والجغرافيا والإحصاء والممارسة أمراً له أهمية قصوى عند رجل الإدارة .

إن الإدارة التعليمية تعكس النظام المجتمعي وتعبر عنه وعن الترجمة الحية للخيوط العامة التي تحكم النظام المجتمعي . ولا يمكن فهم الإدارة التعليمية إلا من خلال المستوى القومي القائم، وكذلك فهم الإدارة المدرسية من خلال الإدارة التعليمية، لأن شخصية المدرسة تستمد من النظام التعليمي كله، إذن الإدارة المدرسية ليست كياناً مستقلاً بذاته بقدر ما هي كيان صغير من كيان كبير وهي الإدارة التعليمية ؛ والإدارة التعليمية بدورها جزء من الكيان الأكبر وهو وزارة التربية والتعليم لمنظومة أكبر هي منظومة المجتمع .

## أولاً : الإدارة من منظور اجتماعى

هى عملية اجتماعية مستمرة تعمل على استغلال الموارد المتاحة استغلالاً أمثل، عن طريق التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة للوصول إلى هدف محدد . ويتضمن هذا التعرف العناصر التالية :

* الإدارة عملية .
* عملية اجتماعية .
* عملية مستمرة .
* الموارد المتاحة .
* العنصر الإنسانى .
* هدف محدد .
* المؤسسة .
* الموارد المادية .
* الموارد المعنوية .
* استغلال الموارد .
* وظائف الإدارة .
* اتخاذ القرارات .
* التخطيط .
* التنظيم .
* القيادة
* الرقابة .

وقد عرفها "برخ Brech" بأنها : عملية اجتماعية تتضمن المسئولية عن التخطيط الاقتصادى والتنظيم الفعال لعمليات المؤسسة من أجل تحقيق هدف أو عمل محدد .

ومما سبق نجد أن الإدارة جزء من المجتمع الذى نعيش فيه ، ونشاط حيوى مستمر، تخدم المجتمع وتشبع حاجات أفراده، وتستخدم الموارد المتاحة فيه – بشرية ومادية وفكرية – وتتفاعل مع ما يحيط بها من ظروف، وتتأثر بما فى المجتمع من عادات وقيم وتقاليد تؤثر فيه .

إن المهمة الأساسية للإدارة باقية لم تتغير : أن تجعل العاملين قادرين على الأداء المشترك من خلال الأهداف المشتركة والقيم المشتركة ، والبنية السليمة والتدريب والتطوير الذى يحتاجونه ليحسنوا الأداء ويستجيبوا للتغيير .

وتميل كتب الإدارة إلى التركيز على وظيفة الإدارة داخل مؤسساتها ، ولا يقبل وظيفتها الاجتماعية إلا القليل منها . ولأن الإدارة انتشرت انتشاراً واسعاً بوصفها وظيفة اجتماعية ، فإنها تواجه أكبر التحديات : من الذى سيكون الإدارة مسئولة أمامه ؟ ولماذا ؟ ومن أين تستمد الإدارة سلطتها ؟ وما الذى يعطيها المشروعية ؟ .

## ١- المبادئ الأساسية للإدارة والتى يجب أن يلم بها المديرين ليكونوا أكفاء من وجهة النظر الاجتماعية :

* البشر موضوع الإدارة ، ومهمتها أن تجعلهم قادرين على الأداء المشترك وتعظيم أثر نقاط قوتهم وتهميش نقاط ضعفهم، وهذا هو عمل أى مؤسسة وهو الذى يجعل الإدارة عاملاً ضرورياً وحاسماً .

* ولأن إدماج الأفراد فى عمل مشترك هو صلب الإدارة فإن جذورها تضرب فى ثقافة المجتمع. فرغم تشابه ما يفعله المديرون فى بلاد مختلفة مثل ألمانيا وبريطانيا والولايات المتحدة واليابان والبرازيل، إلا أن أسلوب عملهم قد يكون مختلفاً تماماً. ولهذا فإن إحدى التحديات الأساسية التى يواجهها المديرون فى البلاد النامية تتمثل فى تحديد الجوانب التى يمكن أن تستخدم كلبنات بناء من تراث بلدهم وتاريخه وثقافته . فالفرق بين النجاح الاقتصادى اليابانى والتخلف النسبى للهند يمكن تفسيره بأن المديرين اليابانيين استطاعوا أن يستزرعوا مفاهيم الإدارة المستوردة فى أرضهم ويستنبتوها .

* سيكون التعليم فى مجتمع المعرفة ومن أجل مجتمع المعرفة ذا غرض اجتماعى ولن يكون مفرغ من القيم، فلم يوجد نظام تعليمى مفرغ من القيم .

* ينبغى أن يكون النظام التعليمى المطلوب نظاماً مفتوحاً ، لا يسمح بخلق الحواجز . ففى اليابان ، مثلاً ، يكلف المعلمون برعاية الطلاب الواعدين فى فصولهم ومتابعة أداءهم الدراسى حتى ينتقلوا من المدرسة الابتدائية إلى المتوسطة ثم إلى الجامعة. وفى ألمانيا يستخدم نظام التلمذة الصناعية التقليدى لخلق سلم مواز للسلم التعليمى المدرسى، فيه يذهب التلميذ إلى المدرسة ثلاثة أيام والأيام الأخرى إلى برنامج التلمذة، وبذلك يكون الأساس العملى والنظرى معاً . أما أمريكا فيتم تشجيع المتسربين من المدرسة الثانوية على العودة إليها وإتمامها ويمكنهم الحصول على الدرجات الجامعية بعد ذلك بسنوات .

* إن كل مشروع (برنامج) يشترط وجود التزام بأهداف مشتركة وقيم مشتركة. وبدون ذلك الالتزام لن يكون للمشروع (البرنامج) وجود . إن الوظيفة الأولى للإدارة هى التفكير فى هذه الأهداف ووضعها وتمثيل أهدافها التفصيلية وقيمها وأهدافها البعيدة .

* ومن واجب الإدارة كذلك أن تمكن المشروع (البرنامج) وكل أعضائه من النمو والتطور مع تغير الحاجات والفرص . فإن كل مشروع مؤسسة للتعليم والتعلم . لذلك يجب أن يكون التدريب والتطوير جزء عضوى فى كل مستوياته ، بحيث لا يتوقف التدريب والتطوير أبداً .

* إن كل مشروع (برنامج) يضم أناساً مختلفين فى مهاراتهم ومعرفتهم ويقومون بأنواع عديدة ومختلفة من العمل . لذلك يجب أن يقوم المشروع على التواصل والمسئولية الفردية، فعلى الجميع أن يمعنوا التفكير فيما يهدفون إلى تحقيقه، وأن يتأكدوا أن بقية الزملاء يعرفون ذلك الهدف ويفهمونه . كما ينبغى أن يفكر الجميع فيما يدينون للآخرين، وأن يتأكدوا أن الآخرين يفهمون ذلك . وينبغى كذلك أن يفكر الجميع فيما يحتاجونه من الآخرين ، وأن يتأكدوا أن الآخرين يعرفون ما هو متوقع منهم .

* إن كم المنتج أو ناتج العمل لا يصلح بذاته أن يكون مقياساً لأداء الإدارة والمشروع، فتوقع المشروع فى السوق والابتكار والإنتاجية وتنمية العاملين والجودة، كلها أمور هامة للغاية لأداء أى مؤسسة ولبقائها .

* إن لأى مشروع أو برنامج ضرورة التأكيد على أن النتائج تكون فى الخارج فقط . فالنتيجة الناجحة للمؤسسة عميل راض، والمستشفى مريض معافى، والمدرسة طالب تعلم شيئاً ثم طبقه فى عمله بعد عشر سنوات — ففى داخل المشروع لا يوجد إلا التكاليف .

إن المديرين الذين يفهمون هذه المبادئ ويوجهون أنفسهم على ضوئها سيكونون مديرين أكفاء ومنجزين .

## ٢- المدرسة الاجتماعية Social School :

منذ نهاية العقد الخامس من القرن العشرين وللآن ذاع صيت المدرسة الاجتماعية فى مجال الدراسات الإنسانية عامة والتربوية خاصة، وكان من أشهر علماؤها "ماكس فيبر Max Weber" و"شيستر برنارد Barnard"، و"هربرت سيمون Simon" الذين أثروا الفكر الاجتماعى والمدرسة الاجتماعية فى الإدارة .

ويعتبر هؤلاء العلماء من مؤسسى المدرسة الاجتماعية فى الإدارة، حيث قام كل منهم بمعالجة نظريات الإدارة مستخدمين فى ذلك العلوم النفسية والاجتماعية وعلم الاحصاء وعلم الفلسفة . ويعتبر ماكس فيبر من أشهر رواد الإدارة فى بلورة مفهوم البيروقراطية، حيث وضع عدة معايير للنموذج البيروقراطى المجرد فى الإدارة وهى :

١- التخصص : فيلزم أن يكون فى أى تنظيم مجالات للتخصص الوظيفى محددة رسمياً وثابتة ويتطلب ذلك توزيع الأنشطة والأعمال ، وهذا يقتضى ألا يعين فى التنظيم البيروقراطى إلا من كان مؤهلاً لأداء تلك المهام .

٢- التسلسل الإدارى : ينقسم التنظيم البيروقراطى إلى مستويات يربط بينها نظام هرمى من التسلسل القيادى، وبواسطة هذا التسلسل تعمل أكبر التنظيمات كجسد واحد دون أن تفقد الأوامر الإدارية شيئاً من وقتها عند انسيابها .

٣- اللوائح والمستندات : تعتمد الإدارة الحديثة على مستندات ووثائق مكتوبة ، وهى ما يطلق عليه الملفات، ويمكن الرجوع للملفات كلما اقتضت الحاجة ذلك.

٤- غلبة الطابع والمعايير الموضوعية المجردة على العمل بدلاً من الطابع الشخصى.

٥- اختيار الموظفين على أساس الخبرة والمعرفة والمقدرة .

٦- وهناك أيضاً مجموعة أخرى من المعايير منها :

- الهيراركية .
- تركيب عقلى للوظائف .
- الرسميات بمعنى إدارة العمل وفقًا للوائح وقواعد وقوانين .

- فصل الإدارة عن الملكية بمعنى الوظيفة ليست ملكاً لمن يشغلها .
- كفاءة وتدريب خاص للهيئة الإدارية .
- يتم اختيار الأعضاء على أساس الكفاءة وفى ظل المنافسة .
- التأثير القانونى .
- التقسيم الوظيفى للعمل .
- تحديد أدوار أعضاء التنظيم كوظائف .

**مزايا البيروقراطية :**

- تقوم على التخصص ، وتوزع الأعمال على المتخصصين .
- ضمان وحدة الأداء ، لأنه محكومة بنظام ثابت من القوانين واللوائح .
- التسلسل الإدارى والهرمى ، وأن كل موظف تحت رقابة وإشراف الرئيس الأعلى منه .
- ربط المستويات الإدارية لتكون كياناً واحداً .
- تقوم على الموضوعية بعيداً عن الجوانب الشخصية .
- يتمتع الرؤساء بالسلطة التى تمكنهم من عملهم .

**النقد الموجه للنموذج البيروقراطى :**

- الاستخدام السيىء لمعيار التخصص .
- الاستخدام الخاطىء للتسلسل الوظيفى الرئاسى .
- الاستخدام الحرفى للقوانين والالتزام الجامد باللوائح .
- التطبيق الخاطئ لمعيار ثابت ، المرتب ودوام الوظيفة .
- النظرية كأسس ونظام فإنها تعد مثالية ، بل غاية فى الدقة والإحكام، بيد أن الفساد قد أتى من خلال التطبيق، ولذلك نجد أن البيروقراطية فى أوربا ناجحة وخاصة فى الدول المتقدمة ، أما البيروقراطية فى الدول النامية فقد وجه إليها العديد من العيوب التطبيقية منها :

* إهمال العلاقات الإنسانية بين الرئيس والمرؤوس واعتبار الإنسان كالآلة .

* ميل الموظف إلى الكسل باعتباره قد ضمن راتبه الشهرى بمجرد الحضور والانصراف .

* لم تشجع النظرية المبدعين ولم تضع فروقًا فردية فى المكافأة .

* الرغبة فى التسلط .

* التجاوب البطىء .

## ◊ دور المدير فى النموذج البيروقراطى وكيفية الاستفادة منه فى الواقع :

- الأخذ بمبدأ البيروقراطية ومحاولة تطبيقها فى الإدارة والمدرسة بشكل جيد ومناسب.
- محاولة تحقيق أهداف المجتمع والتعليم .
- مراعاة أثر البيئة الخارجية على البيئة الداخلية والربط بينهما .
- ضرورة مشاركة المدير فى المناسبات المختلفة على أن يكون ممثل للإدارة والمدرسة .
- الاستفادة من النموذج البيروقراطى مع الاهتمام بالتشكيل غير الرسمى .
- الاهتمام بالسمات والاعتبارات الإنسانية والقيم المختلفة المتداخلة فى الموقف .
- المرونة فى اتخاذ القرارات والتعاون بين المستويين الأدنى والأعلى للإدارة .
- ضرورة عقد إجراءات بطريقة تتناسب مع العمل المطلوب إنجازه .
- ضرورة تبسيط الإجراءات وتقليل الإجراءات المطلوبة بحيث تكون معقولة وألا تسبب وتعطل بالعمل .

## ثانيًا : نظرية الإدارة كعملية اجتماعية

**١- العلماء :** جتزل Getzels، جوبا Guba، بارسونز Parsons .

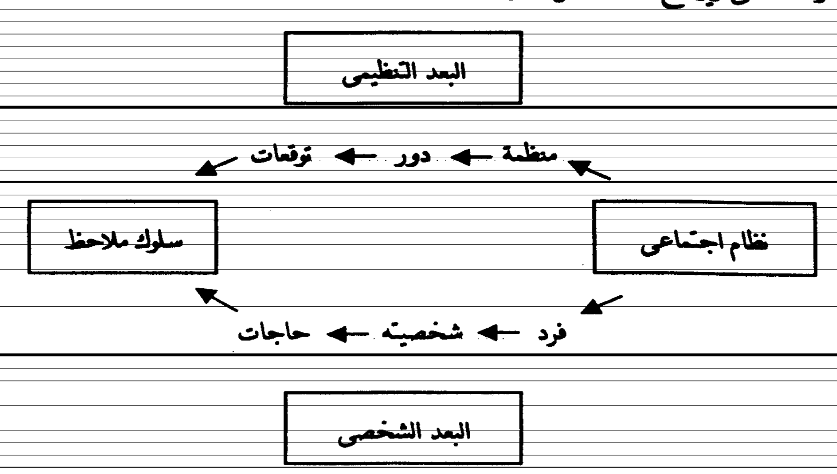
### أولاً – نموذج جتزل Getzels

**٢- المضمون :** ينظر "جتزل" إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمى للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين فى إطار نظام اجتماعى . وكل نظام اجتماعى يضم بعداً اجتماعياً وبعداً إنسانياً ، هذان البعدان منفصلان مفاهيمياً ، متفاعلان ومتداخلان عملياً .

**البعد الأول :** يشكل البعد التنظيمي للمنظمة ، فكل منظمة تضم مجموعة من التوقعات تتعلق بالكيفية التي سيسلك بها شاغل مثل هذا الدور .

**البعد الثاني :** ويسمى هذا البعد بالبعد الشخصي (الإنساني) أو الفردي، فلكل فرد شخصيته الفريدة والمميزة ولكل شخصية مجموعة من الحاجات المرتبة وفق هرم معين تؤثر على سلوكياتهم .

وكل من البعدين السابقين له أثره على كل مكون إنساني في النظام الاجتماعي : أي أن أي فرد في أي نظام اجتماعي هو دالة التفاعل بين بعدي النظام الاجتماعي : التنظيمي والشخصي ويوضح ذلك الشكل التالي :




## ثانيًا – نموذج جوبا Guba :

يوضح جوبا أن نموذج الإدارة كعملية اجتماعية يتمثل في توضيح الواجب الرئيسي لرجل الإدارة وهو القيام بدور الوسيط بين مجموعتين من القوة الموجهة للسلوك: القوى التنظيمية

والقوى الشخصية ، وذلك من أجل استحداث سلوك مفيد من الناحية التنظيمية وفى نفس الوقت محقق للرضا النفسى .

وينظر هذا النموذج إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوى ديناميكية يخولها مصدران :

المصدر الأول : المركز الذى يشغله رجل الإدارة .

المصدر الثانى : المكانة الشخصية التى يتمتع بها رجل الإدارة .

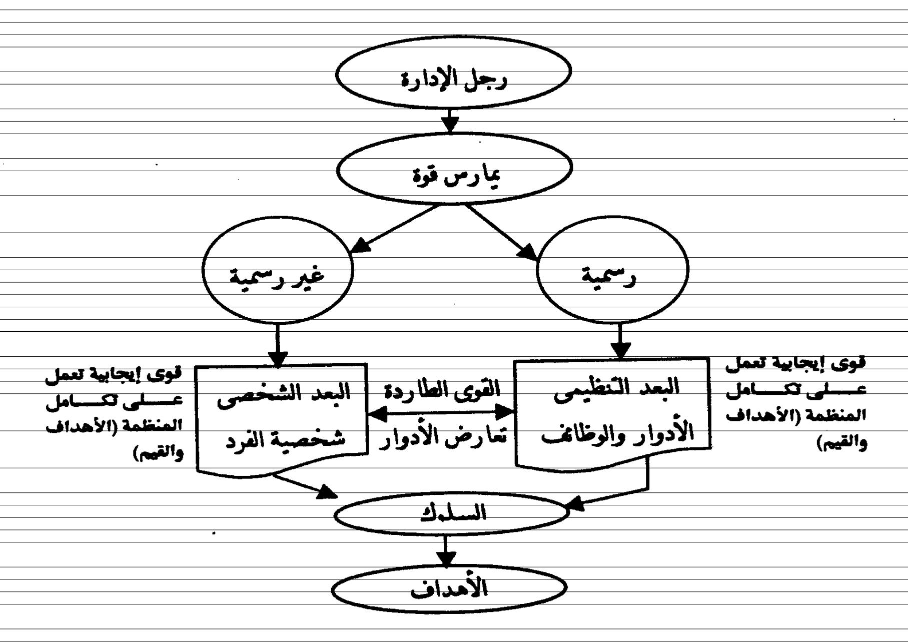
وكل رجال الإدارة يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم ، ولكن لا يحظى جميعهم بقوة التأثير الشخصية، وينبغى على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معاً، وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل الإدارة المدرسية : ويرى "جوبا" ضرورة حدوث التعارض بين دور الفرد وشخصيته والذى يمثل قوة طرد سلبية تعمل ضد النظام وتميل إلى تفكيكه، إلا أنه لا يعنى أيضاً وجود قوى إيجابية تعمل على المحافظة على تكامل النظام . وقد يكون بعض رجال الإدارة فى أدائهم لأدوارهم هم أقرب إلى البعد التنظيمى ، وآخرون أقرب إلى البعد الشخصى ومن هنا يمكن التمييز بين ثلاثة أنماط إدارية .

١- النمط التنظيمى للإدارة : حيث يتميّز سلوك رجل الإدارة بالتأكيد على تحقيق الأهداف واتباع القواعد والتعليمات ومركزية السلطة على حساب الأفراد .

٢- النمط الشخصى للإدارة : ويتميّز فيه سلوك رجل الإدارة بالتأكيد على شخصية الفرد ومراعاة الحد الأدنى من القواعد والتعليمات، ولا مركزية السلطة، ودرجة عالية من العلاقات الفردية مع المرؤوسين .

٣- النمط التوليفى للإدارة : وهو الذى يجمع بين النمطين السابقين المتطرفين فى موقف وسط يميّز فيه سلوك رجل الإدارة بالتركيز على تحقيق الأهداف، وفى نفس الوقت يتيح المجال لتحقيق وإشباع الحاجات الشخصية، وهذا النمط هو النمط الأمثل للإدارة .

نموذج جوبا للإدارة كعملية اجتماعية




## ثالثاً : نموذج تالكوت "بارسونز" T. Parsons

يذهب بارسونز إلى القول بأن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربع مسائل رئيسية :

١- **التأقلم أو التكيف :** بمعنى تكييف النظام الاجتماعى للمطالب الحقيقية للبيئة الخارجية.

٢- **تحقيق الهدف :** بمعنى تحديد الأهداف وتجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.

٣- **التكامل :** بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث يكفل التنسيق بينهم وتوحدهم فى شكل متكامل .

٤- **الكمون :** بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافى .

ويميز "بارسونز" بين ثلاث مستويات وظيفية رئيسية فى التركيب الهرمى :

١- المستوى المهنى أو الفنى .

٢- المستوى الإدارى .

٣- مستوى المصلحة العامة .

والتنظيمات الرسمية الإدارية على الرغم من أنها تخدم أغراضاً مختلفة هى فى الواقع جزء من الإطار الاجتماعى العام ويستخدم المجتمع لتحقيق أغراضه الكبرى، وعلى هذا ينظر بارسونز إلى التنظيمات الإدارية الرسمية على أنها الجهاز الرئيسى فى المجتمعات الحديثة لتجنيد القوى وتكتيل الجهود من أجل خدمة الأغراض الجماعية وتحقيقها . إن لكل تنظيم إدارى وسائله التى تساعده على التكيف مع البيئة الخارجية وتجنيد مصادره اللازمة لاستمراره فى أداء وظائفه وتحقيق أهدافه.

## ثالثاً : المدرسة كنظام اجتماعى

إن أى مؤسسة من هذه المؤسسات هى نظام اجتماعى تعمل فى بيئة معينة وتضم مكونات متفاعلة تعمل مع بعضها البعض وتتأثر بعضها البعض، حيث أن كل عمل يقوم به جزء فى النظام الاجتماعى له آثاره على النظام بأكمله، لأن جميع أجزاء النظام مترابطاً عضوياً . وتختلف هذه المؤسسات بعضها عن بعض فى درجة التفاعل الاجتماعى والعلاقات الاجتماعية بين أفراد المؤسسة الواحدة . غير أن هذه المؤسسات تشترك فى كونها مؤلفة من أفراد يؤدون أدواراً ، وفى كونها اتساق لأنشطة موجهة نحو تحقيق أهداف تنظيمية ، وفى كونها حركة ديناميكية مستمرة تنمو إلى تهيئة اجتماعية صالحة للعمل وتحقيق متطلبات المجتمع :

## النماذج أو المداخل التى ظهرت لتفسير المدرسة كنظام اجتماعى :

ومن أهمها :

١- نموذج جتزل : Model Getzels

٢- نموذج جتزل وثيلين : Getzels & Thelen Model

٣- نموذج بارسونز : Parsons Model

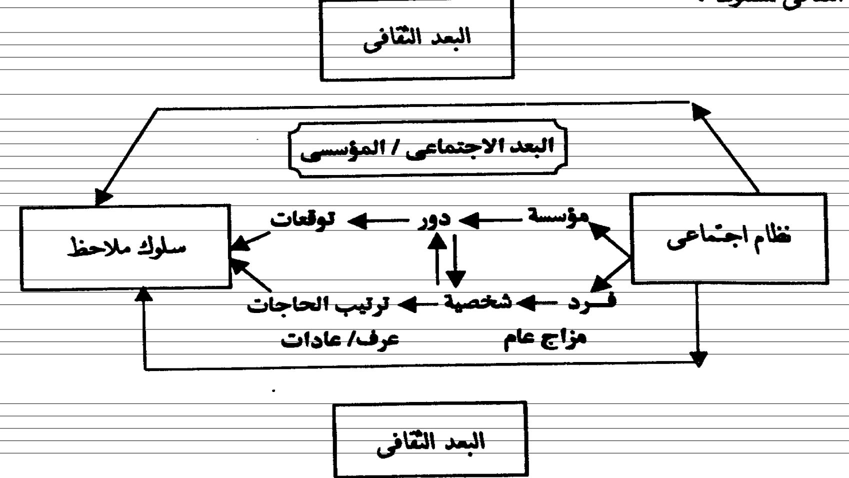
٤- مدخل النظم System Approach

٥- المدخل الاحتمالى Contingency Approach

وقد تم عرض النموذج الأول (جتزل) ونموذج "بارسونز" بالتفاصيل فيما سبق، أما النماذج الثلاث الأخرى فسوف نعرضها على النحو التالى :

### نموذج جتزل وثيلين Getzels & Thelen Model

ويظهر فى هذا النموذج البعد النظرى لثقافة النظام . إن أى نظام اجتماعى أشمل منه وأوسع ، وقد قدم جتزل وثيلين نموذجاً موسعاً لنظام اجتماعى بيّنا فيه البعد الإنثروبولوجى الثقافى للسلوك .



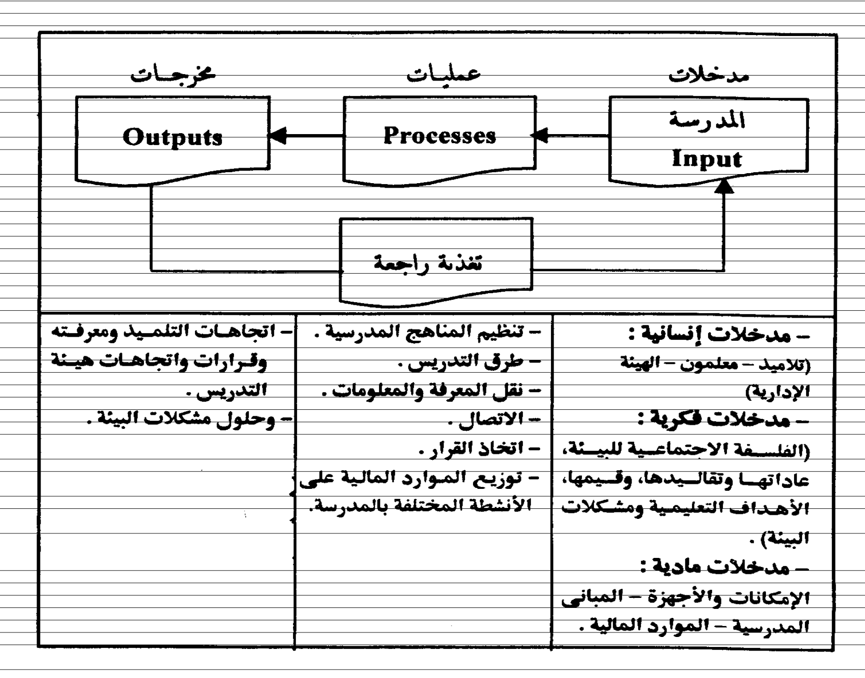
من خلال هذا الشكل يتضح أن البعد الإنثروبولوجى يتألف من المزاج العام Ethos والذى يتميّز بمجموعة الأعراف والعادات التى تتجمع بدورها وتتعقد فى قيم معينة . ويلاحظ أيضاً أن البعد الإنثروبولوجى الثقافى له أثره على السلوك الملاحظ القائم على تفاعل البعدين (الاجتماعى – المؤسسى) . فالمجتمع ككل – بكل ما فيه من ثقافة وما طوره من معايير – يحدد مؤسساته ويرسم أطر وظائفها وأداءاتها . فالثقافة تؤثر على تشكيل المؤسسات وعلى البعد الإنثروبولوجى الثقافى للأفراد، من حيث أنماط تفكيرهم، واللغة التى يتحدثون بها، وطرائق سلوكهم والنشاطات التى يندمجون فيها . كما أن ترتيب حاجات الأفراد غالباً ما يتحدد بالفرص والبدائل المتاحة فى المجتمع وبالقيم التى تسود بين أفراده . وهكذا فإن للمجتمع أثراً عاماً على شخصيات أعضائه . فبالنسبة للنظام التربوى مثلاً يلاحظ أن للإطار الاجتماعى أثره المباشر على النظام التربوى وعلى الأفراد العاملين فيه .

**مدخل النظم Systems Approach :**

من أوائل المؤسسين لهذا المدخل فى أوائل الخمسينات العالم البيولوجى "بيتلانفى" Vau Betalanfy و"بيكلى" Buckly .

**النظام :** تركيب أو كيان كلى يتكون من أجزاء متداخلة ، توجد بينهما علاقات مشتركة متبادلة ، نتيجة لأداء كل جزء لوظيفة محددة ضرورية للنظام فى مجموعة لتحقيق هدف معين .

إن الفكر النظرى فكر تحليلى كلى يتناول القضايا من خلال تفهم إطارها الكلى ثم يحللها إلى أجزاء لها دلالتها ، مع الأخذ فى الاعتبار العلاقات التبادلية بين هذه الأجزاء من جهة، وبينها وبين بيئة النظام من جهة أخرى، وبالتالى فأى تغيير فى أى جزء يستتبعه بالضرورة تغيرات فى الأجزاء الأخرى والنظام ككل .




| مدخلات | عمليات | مخرجات |
|---|---|---|
| – مدخلات إنسانية : (تلاميد – معلمون – الهيئة الإدارية)<br>– مدخلات فكرية : (الفلسفة الاجتماعية للبيئة، عاداتها وتقاليدها، وقيمها، الأهداف التعليمية ومشكلات البيئة) .<br>– مدخلات مادية : الإمكانات والأجهزة – المباني المدرسية – الموارد المالية . | – تنظيم المناهج المدرسية .<br>– طرق التدريس .<br>– نقل المعرفة والمعلومات .<br>– الاتصال .<br>– اتخاذ القرار .<br>– توزيع الموارد المالية على الأنشطة المختلفة بالمدرسة. | – اتجاهات التلميذ ومعرفته وقرارات واتجاهات هيئة التدريس .<br>– وحلول مشكلات البيئة . |

## المدخل الاحتمالى Contingency Approach

قدم كل من Lawerence and Lorsch المدخل الاحتمالى ووضحا أثر البيئة الخارجية على نوعية العلاقات التنظيمية فى المنظمة، ومن جهة أخرى أوضحا أثر المحيط الخارجي للمنظمة على اختيار أساليب وطرق الإدارة :

- المستوى الفنى .
- المستوى التنظيمى .
- المستوى التأسيسى .

## المدير / القائد الفعال من وجهة النظر الاجتماعية :

١- المدير / القائد اليوم بحاجة ماسة إلى تبصر الثقافة التى يعيشها ويعمل ضمن إطارها، وأن يتبين ويدرك العلاقة بينها وبين الإطار الثقافى للنظم الاجتماعية الأخرى بالمتزاملة مع النظام التربوى ؛ كى يكون أقدر على توجيه سلوكه وتفهم السلوكيات المنظمية للعاملين معه . فجو النظام التربوى ومناخه وثقافته يتأثر إلى حد كبير بالطريقة أو الكيفية التى يمارس بها إداريو النظام وقادته أعمالهم وبالفلسفة التى توجه تصرفاتهم وسلوكياتهم ، وبالسياسات والأساليب الإدارية التى يعتمدونها .

٢- ضرورة أن يتسلح المدير / القائد بمدخل الاحتمالات أو التناول الاحتمالى أو التناول القائم على أساس مفهوم البدائل بشكل وسيلة ناجحة للتعامل مع ثقافة النظام المجتمعى وأيديولوجيته .

٣- القائد الفعال هو الذى يكون قادراً على التفاعل مع خصائص المجتمع الذى يعيش فيه وأن يكون قادراً على أن يكون اتجاهه انعكاساً لسياسة الدولة، وعليه أن يستجيب للروح السياسية العامة ولتحقيق الأهداف السياسية والاجتماعية التى يسعى الأفراد لتحقيقها .

٤- التمتع بعقلية علمية منظمة وبأسلوب علمى فى التفكير ونظرة موضوعية للأشخاص والأمور .

٥- القدرة على ضبط النفس والسيطرة الذاتية لأن من يفقد زمام نفسه لن يستطيع أن يتحكم فى زمام زملائه ومرؤوسيه .

٦- يعمل على خلق روح التجديد بين الأفراد ومن خلال عمله وأداؤه لتحقيق القدوة والمثال الجيد وبالتالى فإن الأفراد يتبعوه فى كل ما يفعل .

٧- تعتبر القيادة هى جوهر العملية الإدارية ومفتاح الإدارة، وتتضح أهميتها من خلال تنشيط سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتعبئة قدراتهم ، وتنظيم أمورهم وتوجيههم مع تحقيق الأهداف والغايات المرجوة .

٨- تتضمن أبعاد القيادة : القائد ، الموقف، الجماعة (المرؤوسين)، الهدف، كما يظهر دور البيئة الاجتماعية فى تحديد خصائص القيادة فى موقف معين .

٩- القائد الناجح هو الذى يكون قادراً على التفاعل مع خصائص المجتمع الذى يعيش فيه ، وتعنى قدرة القائد هنا أن يجعل من قيادته انعكاساً للاتجاهات السياسية فى الدولة، وانعكاساً لعادات وتقاليد مجتمعها، وعليه أن يستجيب للروح السياسية العامة، وأن يعمل على تحقيق الأهداف الاجتماعية والاقتصادية التى يطمح الأفراد إلى تحقيقها .

١٠- يرى سيد الهوارى فى كتابه "المدير الفعال" ١٩٨٢ أن المدير الفعال هو المدير الذى تعود على عدة عادات عقلية معينة وهذه العادات هى :

* يضع الأولويات ويركز على النتائج .

* ينظم العمل بشكل فعال .

* يتخذ قرارات فعالة .

١١- إن المديرين الذين يلجأون إلى كل ما تقدمه الإنسانيات والعلوم الاجتماعية من معرفة وإنكار وبصيرة ، فهم يلجأون إلى علم النفس والفلسفة وعلم الاقتصاد والتاريخ والعلوم الطبيعية والأخلاق، ولكنهم يوجهون هذه المعرفة نحو الفاعلية والنتائج الملموسة .

١٢- إن الهدف من دور القائد الإدارى أو المدير هو التأثير على سلوك الآخرين من العاملين معه على تحقيق الأهداف . واستخدام المعرفة للتأثير على الآخرين والتعرف الجيد على المرؤوسين . وقد أكدت البحوث الحديثة أهمية تعديل السلوك لدى الأفراد العاملين ، وقد كان لجهود المدرسة السلوكية شأناً فى ذلك، حيث أكد "سكنر" Skinner على أهمية التعزيز الإيجابى فى تعديل السلوك .

١٣- يتمتع القائد الفعال بالصفات والمهارات الاجتماعية التالية :

أ - توكيد الذات : الدفاع عن حقوقه ، التعبير عن آرائه ، الإفصاح عن مشاعره السلبية ، مقاومة محاولات الآخرين ، تقبل النقد من الآخرين .

ب – القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين حيث يتسم بـ :

١- القدرة على بدء العلاقة .

٢- تحديد مستوى العلاقة .

٣- تحديد طبيعة العلاقة .

جـ – القدرة على الإقناع : إقناع الأتباع (المرؤوسين) بأهداف المؤسسة .

١٤- من صفات القائد الفعال هو أنه ديمقراطى ، فالقائد الفعال هو القائد الذى يشجع الآخرين، ويقترح بعض الحلول التى تساعد على حل المشكلات التى تعوق تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية . فهذا القائد يراعى رغبات الآخرين، وتقوم إدارته على احترام كرامة مرؤوسيه، وكذلك فهو يتسم بالمرونة فى التعامل مع أتباعه ، وفى حالة غيابه ، فإنه يفوض سلطته لأحدهم حيث يوجد تعاون كبير بين القائد وبين رجال الصف الثانى والثالث فالجميع هنا يعملون لتحقيق هدف وغاية واحدة وهى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية .

١٥- بالطبع لا تنفصل الإدارة المدرسية عن المجتمع ، فهى منظومة فرعية من منظومة كبرى هى الإدارة التعليمية والتى بدورها تعتبر منظومة فرعية للمجتمع . والقائد الفعال قادر على صهر أهداف إدارته مع أهداف المجتمع، حتى يعمل على تحقيق أهداف المجتمع، فلا يفصل بين المدرسة والمجتمع بل يعمل أقصى جهد لتحقيق أهداف المجتمع وأهداف المدرسة فى نفس الوقت .

## مقومات المدير الفعال هى على النحو التالى :

١- المعرفة السليمة والمتجددة بأساسيات علوم الإدارة وأساليبها المستحدثة .

٢- القدرة الإدارية، ويقصد بها الدقة فى تصور المواقف وتحديد المشكلات واستخدام الأساليب الإدارية المناسبة فى مواقعها السليمة .

٣- القدرة القيادية، ويقصد بها إمكانية التأثير فى سلوك المعاونين وتوجيه هذا السلوك لتحقيق الأهداف المرجوة .

٤- الإحاطة والفهم بمجال النشاط موضع الاختصاص على فهم أساسيات النشاط وأبعاده الفنية . وتنعكس خصائص عمل المدير على طبيعة المقومات والقدرات اللازمة له حتى يحقق درجة الفعالية الإدارية المرغوبة .

٥- إحساسه تجاه مشاعر المجموعة .

٦- تطابق احتياجاته مع احتياجات الجماعة .

٧- يمسك عن النقد أو التعليقات الساخرة من جانب الأعضاء .

والقائد الفعال من وجهة النظر الاجتماعية وفق نموذج جتزل وجوبا هو الذى يحقق التوازن بين البعد التنظيمى (المعيارى) والبعد الإنسانى للعاملين معه فى المدرسة .

**- والقائد الناجح الفعال لابد أن تتوافر فيه الصفات والسمات التالية:**

١- أن يكون للقائد فلسفة شخصية قوية فى مسائل التربية والتعليم وهذه الفلسفة لا تأتى عرضا ولكنها نتاج لخبراته المتعاقبة فى الحياة والمهنة وهى تنمو وتتطور شيئاً فشيئاً .

٢- أن يتوفر لدى القائد الإيمان بالمبادئ الإنسانية .

٣- أن تتوفر لدى القائد المهارات العلمية والفنية والصفات الشخصية المناسبة .

٤- أن يتمتع القائد باحترام الجماعة كلها ويحتفظ بمركزه فيها فلا يشايع فريقاً خاصاًولا يجامل فريقاً على حساب فريق آخر .

٥- أن يكون القائد معتداً بنفسه ولكن فى تواضع جم فلا يتردد ولا يرتبك فى مواجهة تابعيه وأن يكون واثقاً من نفسه ويراعى تلك فى مظهره وسلوكه وأسلوب حديثه مع الغير .

٦- أن يكون القائد قادراً على الاحتفاظ باتزانه الانفعالى فلا يغضب بسرعة .

٧- أن يكون القائد قوى الإيمان بما يدعو إليه ومتحمساً له .

٨- أن تكون لدى القائد قوة التأثير على الغير وجذب الأفراد إليه وإقناعهم بمبادئه .

٩- مراعاة مستوى الجماعة فيتعرف القائد على حاجات الجماعة وميولها ومشكلاتها .

١٠- قبول الاقتراحات الصالحة والمشروعات الإنشائية .

١١- إصدار أوامر بشكل يساعد على تقبلها وتنفيذها .

١٢- العمل على تنظيم الجماعة المفككة .

**والقائد الفعال هو الذى يعمل على تغيير سلوكيات التلاميذ مما يتماشى مع القيم الدينية وذلك عن طريق :**

١- الصدق أى صدق القائد مع مرؤوسيه وتعليمهم الصدق فى القول والفعل .

٢- الصداقة والمودة .

٣- التراحم بين أفراد الجماعة وبعضها وبينهم وبين القائد .

٤- الإيمان بالهدف والغرض والاتجاه صوب تحقيق الهدف .

٥- الاهتمام بالمبادئ والقيم الدينية وحث التلاميذ على اتباعها والتعامل بها .

**معايير كفاءة أو فعالية المدرسة كنظام اجتماعى :**

١- التركيز على الأهداف Goal Focus .

٢- كفايات الاتصالات Communication Adequacy .

٣- التوازن الأمثل للسلطة Optimal Power Equalization .

٤- الانتفاع بالموارد Resource Utilization .

٥- الترابط (التلاحم) Cohesiveness .

٦- الروح المعنوية العالية Marale .

٧- التجديد Innovativeness .

٨- الاستقلالية Autonomay .

٩- التكيف Adaptation .

١٠- كفاية منهج حل المشكلات Problem Solving Dequacy .

## مراجع الفصل الخامس


١- أحمد إبراهيم أحمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية : دراسة نظرية ميدانية، الإسكندرية، دار المعارف الحديثة ، ٢٠٠٢ .

٢- السيد سلامة الخميسي ، التربية والمدرسة والمعلم : قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٠ م .

٣- بوفجلة غيات، المدرسة كتنظيم، التربية، قطر (ع) ١٢٥، س٢٢٧، يونيو ١٩٩٨م).

٤- بيتر دركر ، الوقائع الجديدة، ترجمة شكرى عبدالمنعم مجاهد، مراجعة مراد وهبة، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة ، ١٩٩٩م.

٥- حسن حسين الببلاوى، فى علم اجتماع المدرسة، كلية التربية ببنها، ١٩٩٨م .

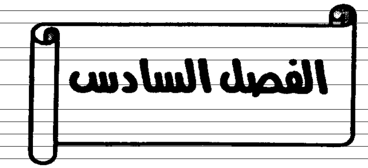
٦- شاكر محمد فتحى أحمد وآخرون، الإدارة المدرسية فى مرحلة التعليم الأساسى، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٨م .

٧- سعيد يس وعلى محمد عبدالوهاب، الفكر المعاصر فى التنظيم والإدارة، وليد سرفيس للخدمات الاستشارية، القاهرة، ١٩٩٨ م .

٨- محمد منير مرسى، الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها ، عالم الكتب ، القاهرة، ١٩٩٦ م .

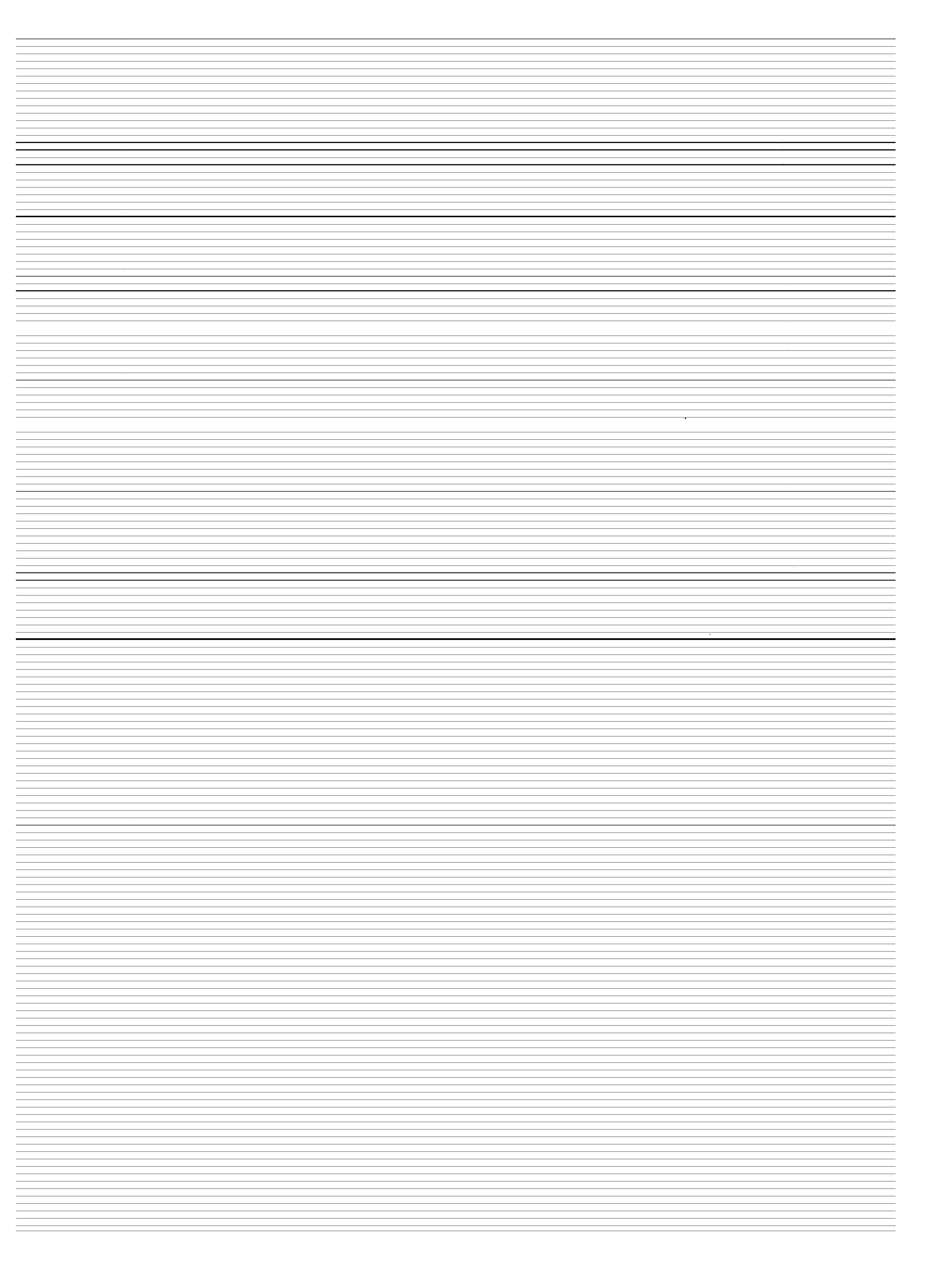
9- Gant, George F., **Development Administration Concepts, Goals, Method,** U.S.A.: The University of Wisconsin Press, 1979 .

10- Graham, Cole Blease & Hanys, Steven W., **Managing The Public Organization,** U.S.A.: University of South Carolina, 1966 .




# الإدارة: وظيفة اجتماعية وفن ليبرالي(*)

(*) بيتر دركر، الوقائع الجديدة ، ترجمة : شكرى عبد المنعم مجاهد، تقديم ومراجعة: د. مراد وهبه، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع، ١٩٩٩.



# الفصل السادس

# الإدارة : وظيفة اجتماعية وفن ليبرالى

لم تكن ظاهرة الإدارة معروفة عندما بدأ كارل ماركس فى تأليف كتابه رأس المال فى العقد الخامس من القرن التاسع عشر . وكذلك لم تكن هناك مشروعات يقوم المديرون على إدارتها، فكانت أكبر شركة صناعية فى ذلك الوقت مصنع لحلج القطن فى مانشيستر بإنجلترا يعمل به أقل من ٣٠٠ شخص – ويملكه صديق ماركس وشريكه فى التأليف فردريك إنجلز . وكان ذلك المصنع من أنجح الأعمال فى وقته ولم يكن به مديرون بل "عمال مسئولين" يعملون بأيديهم ، ويفرضون النظام على عدد قليل من "البروليتاريا" التى ينتمون هم أنفسهم إليها .

والمؤسسة الإدارية ظاهرة نادرة فى التاريخ الإنسانى من حيث سرعة نموها وعظم أثرها . ففى أقل من ١٥٠ سنة أحدثت الإدارة تحولاً كاملاً فى التركيبة الاقتصادية والاجتماعية لدول العالم المتقدم . وخلقت اقتصادًا مداه العالم كله، كما وضعت قواعد جديدة للدول التى تود أن تشارك فى ذلك الاقتصاد بندية كاملة. ولقد حدث تحول كامل أيضاً فى المؤسسة الإدارية نفسها . ولا يدرك الأثر الهائل الذى أحدثته الإدارة – من التنفيذيين – إلا القليل . فإن أغلبهم يشبه السيد جوردان، فى مسرحية موليير السيد البرجوازى، الذى كان يجهل أن حديثه نثرًا لا شعرًا . فهؤلاء التنفيذيون لا يكادون يدركون أنهم يمارسون – أو يسيئون ممارسة – الإدارة . وهذا يجعل إعدادهم غير كافٍ لمواجهة التحديات الضخمة التى تواجههم الآن. إن المشكلات الهامة بحق التى تواجه المديرين لا تأتى من التكنولوجيا أو السياسة، فهى لا تنبت خارج حقل الإدارة والعمل . فهى مشكلات خلقها نجاح الإدارة نفسها .

والمؤكد أن المهمة الأساسية للإدارة باقية لم تتغير : أن تجعل العاملين قادرين على الأداء المشترك من خلال الأهداف المشتركة والقيم المشتركة والبنية السليمة والتدريب والتطوير الذى يحتاجونه ليحسنوا الأداء ويستجيبوا للتغيير . ولكن معنى المهمة نفسه قد تغير، ذلك أن أداء

الإدارة حوّل قوة العمل من كيان قوامه عمالة غير ماهرة إلى بنية قوامها عمال المعرفة المتعلمين تعليماً عالياً .

## أصول الإدارة وتطورها

قبيل الحرب العالمية الأولى ، منذ ثمانين عاماً، بدأ قليل من المفكرين فى إدراك وجود الإدارة . ولكن الأغلب الأعم من الناس فى أكثر الدول تقدماً لم يكن له صلة بالإدارة ، أما الآن فإن من يسميهم مكتب الإحصاء الأمريكى بالهيئة "الإدارية والفنية" يمثلون حوالى ثلث القوة العاملة، وهم بذلك أكبر جماعة فى هذه القوة. وكانت الإدارة هى السبب الرئيس فى حدوث هذا التحول . والإدارة هى التى تفسّر لنا لماذا، لأول مرة فى التاريخ الإنسانى، نستعين بأعداد كبيرة من المتعلمين المهرة فى العمل الإنتاجى . فلم يستطع أى مجتمع سابق أن يفعل هذا . بل لم يستطع أى مجتمع سابق أن يكون لديه سوى عدد قليل من هؤلاء الناس . وإلى وقت قريب لم يكن أحد يعرف كيف يمكن أن يعمل أناس ذوى مهارات مختلفة ومعارف مختلفة معاً لتحقيق أهداف مشتركة . فلقد كانت الصين فى القرن الثامن عشر مثار حسد معاصريها من المفكرين الغربيين لأنها كانت توفر للمتعلمين فيها وظائف أكثر من أوروبا مجتمعة، حوالى ٢٠٠٠٠ وظيفة سنوياً. أما اليوم فى الولايات المتحدة وعدد سكانها يماثل سكان الصين فى ذلك الزمن ، فيتخرج حوالى مليون جامعى سنوياً، ولا يجد أى منهم صعوبة تذكر فى الحصول على عمل بأجر طيب . والإدارة هى التى تمكننا من توفير الوظائف لهؤلاء الخريجين .

والمعرفة كلها متخصصة ، وكلما تقدمت تخصصت . وهى لا تنتج شيئاً من تلقاء نفسها . ولكن عدد العاملين ذوى العلم فى إحدى شركات الأعمال قد يصل إلى عشرة آلاف يمثلون حوالى ستين مجالاً من مجالات المعرفة — وليس هذا وضع خاص بكبريات الشركات فقط — ونجد هذا العدد موزعاً بين المهندسين من كل التخصصات وخبراء التصميم والتسويق والاقتصاديين وخبراء الإحصاء وعلماء النفس والمخططين والمحاسبين وأخصائى الموارد البشرية، ويعمل كل هؤلاء معاً فى عمل مشترك . ولن يكون لعملهم أثر دون إدارة ناجحة للعملية كلها .

ولا يفيدنا أن نسأل من ظهر أولاً : الانفجار التعليمى فى المائة سنة الماضية أم الإدارة التى وضعت هذه المعرفة موضع الاستخدام المثمر ؟ وما كان للإدارة الحديثة والمشروعات الحديثة أن توجد دون الأساس المعرفى الذى أرسته المجتمعات المتقدمة . ولكن الإدارة، والإدارة وحدها، هى التى جعلت للمعرفة ولأصحابها فاعلية وأثر . فلقد كان ظهور الإدارة إيذاناً بتحويل المعرفة من زخرف وترف اجتماعى إلى رأس مال حقيقى لأى اقتصاد .

شهد عام ١٨٧٠ بشائر ظهور المشروعات الكبيرة ولم يكن باستطاعة رجال الأعمال الكبار فى ذلك الوقت أن يتنبئوا بما سيجرى من تطور . ولم يكن ذلك لغيبة النظرة المستقبلة بل لغيبة المثال التاريخى. ففى ذلك الوقت كان الجيش هو المؤسسة الكبيرة الدائمة . فلا عجب إذن أن تكون بنية القيادة والضبط هى النموذج المتاح أمام الرجال الذين أقاموا السكك الحديدية العابرة للقارة، ومصانع الحديد والصلب ، والمصارف الحديثة والمتاجر الحديثة .

ويتكون نموذج القيادة من عدد قليل فى القمة يعطون الأوامر وعدد كبيرة فى القاعدة يطيعونها، وقد ظل هذا النموذج سائداً لمدة مائة عام تقريباً . ولكن طول المدة لا تعنى الثبات، بل لقد حدث تغيير فى بداية الطريق عندما بدأ تدفق المعرفة المتخصصة من كل نوع فى مجال الأعمال والمشروعات . وقد عمل أول مهندس خريج جامعة فى مجال التصنيع فى شركة سيمنز فى ألمانيا عام ١٨٦٧ . وكان اسمه فردريك فون هفز – التنيك . وفى غضون خمسة أعوام كان الرجل قد بنى قسماً للأبحاث، ثم حذت حذوه بقية الأقسام المتخصصة . ولم تأت الحرب العالمية الأولى إلا وقد تطورت وظائف المصنع المتعارف عليها : البحث والهندسة والتصنيع والمبيعات والإدارة المالية والحاسبة ثم الموارد البشرية (أو شئون العاملين) .

وكان هذا التطور من أثر الإدارة على الأعمال واقتصاد العالم كله. وثمة تطور آخر فى هذا الصدد أهم من سابقه وهو تطبيق الإدارة على العمل اليدوى فى شكل التدريب. كان التدريب وليد الحاجة التى فرضها زمن الحرب، ولكنه عجل بحدوث تحول شامل فى اقتصاد العالم كله فى الأربعين سنة الماضية لأنه سمح للدول التى تدفع أجوراً منخفضة أن تفعل شيئاً

كانت النظرية الاقتصادية التقليدية ترى استحالة حدوثه : وهو تحقيق الكفاءة والمستوى التنافسى بسرعة، مع الإبقاء على انخفاض الأجور .

فلقد قال آدم سميث أن خلق تقاليد العمل والخبرة فى المهارات اليدوية والإدارية المطلوبة لإنتاج وتسويق أى منتج من النسيج حتى الآلات الموسيقية يستلزم مئات السنين من أى دولة أو منطقة؛ مع ذلك وفى أثناء الحرب العالمية الأولى وتحت وطأة الحاجة، تم تحويل أعداد كبيرة من العاملين غير الصناعيين وغير المهرة إلى عمال منتجين فى زمن قصير جداً . فلقد دفعت الحاجة الشركات فى بريطانيا والولايات المتحدة إلى البدء فى تطبيق "الإدارة العلمية" التى وضعها فردريك و. تايلور بين عامى ١٨٨٥ و١٩١٠، ووضع لها تصوراً عاماً فى كتاب يحمل العنوان نفسه، وقد أدى هذا التطبيق إلى التدريب المنهجى لعمال الياقة الزرقاء وعلى نطاق واسع فقد قامت تلك الشركات بتحليل المهام ثم تفريعها إلى عمليات فردية غير دقيقة يمكن تعلمها بسرعة . وقد زاد تطور التدريب فى الحرب العالمية الثانية، وكذلك وقعت عليه اليابان فى ذلك الوقت وبعد عشرين عاماً تبعتهم كوريا الجنوبية . وجعلوها جميعاً أساساً للطفرة التنموية التى حققتها بلادهم .

وفى العشرينات والثلاثينات من هذا القرن تم تطبيق الإدارة فى المزيد والمزيد من مجالات العمل الصناعى وجوانبه . وعلى سبيل المثال ظهرت اللامركزية لتجمع ميزات الحجم الكبير مع ميزات الحجم الصغير داخل شركة أعمال واحدة . وتطورت المحاسبة من "إمساك الدفاتر" إلى التحليل والمراقبة، وتطور التخطيط من "خرائط جانت" التى صممت فى عامى ١٩١٧ و١٩١٨ بغرض التخطيط للإنتاج الحربى والإحصائيات التى تستخدم الحساب الكمى لتحويل الخبرة والفهم الحدسى إلى تعريفات ومعلومات وتشخيص. ونشأ التسويق نتيجة لتطبيق مفاهيم الإدارة على عمليات التوزيع والبيع. وفى منتصف العشرينات وأوائل الثلاثينات من هذا القرن بدأ عدد من رواد الإدارة الأمريكية فى التشكيك فى سلامة أسلوب تنظيم العمل الصناعى، ومن هؤلاء توماس واطسون الأب فى شركة IBM فى بدايتها ، وروبرت إ. وود فى

شركة سيرز روبك وإلتون مايو فى مدرسة العمال التجارية فى هارفارد . وقد خلص هؤلاء الرواد إلى أن خط التجميع كان مجرد حل وسط قصير الأجل. وبرغم ارتفاع إنتاجيته إلا أنه يمثل اقتصاديات ضعيفة لغياب المرونة والاستخدام الرديء للموارد البشرية بل وضعف العمل الهندسي فيه . وقد بدأوا التفكير والتجريب الذي أوصلنا إلى "التشغيل الأوتوماتيكي" الذى أصبح وسيلة تنظيم عملية التصنيع والعمل الجماعى ودوائر الجودة والمؤسسة القائمة على المعلومات بوصفها الطريق إلى إدارة الموارد البشرية . إن كل واحد من هذه الابتكارات الإدارية كان يمثل تطبيق المعرفة على العمل واستبدال النظام والمعلومات بالعمل التخمينى والقوة العضلية والمشقة . فقد قام الجميع بإحلال "العمل بذكاء" محل "العمل بعناء" وهذه تعبيرات فردريك تايلور .

وقد اتضح الأثر القوى لهذه التحولات أثناء الحرب العالمية الثانية . فقد ظلت الاستراتيجيات الألمانية الأفضل حتى النهاية . فقد كانت خطوطهم الداخلية أقصر كثيراً فقلت حاجتهم لإمدادات الجنود، وبهذا استطاعوا معادلة خصومهم فى القوة القتالية . مع ذلك فقد انتصر الحلفاء وكانت الإدارة وراء النصر. فقد كان سكان الولايات المتحدة حوالى خمس عدد سكان الدول المتحاربة، مع ذلك فقد كانت نسبة العسكريين لديها تماثل نسبة كل المحاربين الآخرين مجتمعين، وكان إنتاجها من المستلزمات الحربية يفوق إنتاجهم جميعاً مجتمعين . فقد استطاعت أن تنقل المستلزمات إلى جبهات القتال حتى الصين وروسيا والهند وأفريقيا وأوروبا الغربية . فلا عجب إذن أن أصبح العالم كله تقريباً واعياً بالإدارة فى نهاية الحرب أو أن الإدارة برزت بوصفها نوعاً منفصلاً من العمل يمكن دراسته وتطويره ليكون مجالاً وحده، وقد حدث ذلك فى كل الدول التى حققت الزعامة الاقتصادية أثناء فترة ما بعد الحرب.

وبعد الحرب العالمية الثانية بدأنا نرى أن الإدارة ليست إدارة "الأعمال التجارية" بل هى تتصل بكل جهد بشرى يجمع أناساً ذوى معارف ومهارات شتى فى مؤسسة واحدة، ومن الضرورى تطبيقها، على كل مؤسسات القطاع الثالث مثل المستشفيات والجامعات والكنائس

والمؤسسات الفنية ووكالات الخدمة الاجتماعية التى نمت فى الولايات المتحدة بسرعة أكبر من قطاع الأعمال والقطاع الحكومى . ورغم أن الحاجة إلى إدارة المتطوعين أو جمع الأموال قد تفرق بين مديرى الأعمال الخيرية وزملائهم الذين يديرون بهدف تحقيق الربح، فإنهم جميعاً يشتركون فى نفس المسئوليات تقريباً — وبين هذه المسئوليات تحديد الأهداف والاستراتيجيات الصحيحة وقياس الأداء وتسويق خدمات المؤسسة ، فلقد أصبحت الإدارة الوظيفة الاجتماعية الجديدة فى العالم أجمع .

## الإدارة ونظام التشغيل

ومن خطى التقدم الهامة فى علم الإدارة وتطبيقاته أنه يجمع بين نظام التشغيل والابتكار . على أن البعض هذه الأيام يتوهمون معركة بين الإدارة ونظام التشغيل ويجعلونهما ضدين لا يجتمعان . ولا يختلف أولئك عمن يقولون أن اليد التى يمسك بها عازف الكمان قوسه واليد التى يدق بها على الأوتار ضدان لا يجتمعان . فكلاهما ضرورى فى الوقت نفسه وينبغى التنسيق بين الاثنين فى عملهما المشترك . وإن أى منشأة "قائمة" ستهبط سريعًا إن لم تجدد وتبتكر ويتساوى فى ذلك الشركة والكنيسة واتحاد العمال والمستشفى، وكذلك فأى مؤسسة "جديدة" لا تحكمها الإدارة ستنهار سواء كانت شركة أو كنيسة أو اتحاد عمالى أو مستشفى . فغياب الابتكار هو المسئول الأول عن تدهور المؤسسات القائمة . وكذلك فالجهل بالإدارة هو المسئول الأول عن فشل المشروعات الجديدة .

رغم ما تقدم فإن نظام التشغيل والابتكار لا يلقيان اهتماماً فى أغلب كتب الإدارة . وربما كان أحد أسباب ذلك أن هذه الكتب تم تأليفها بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة، وقت أن كان الهم الأكبر إدارة الأشياء القائمة وليس البحث عن الجديد والمختلف . وفى هذه الأثناء سار تطور أغلب المؤسسات وفق خطوطٍ رسمت قبل ذلك بثلاثين أو خمسين عاماً . ولكن هذا الموقف تغير تماماً . فقد دخلنا ثانية فى حقبة الابتكار الذى لا يقتصر على "التقنية العليا" أو التكنولوجيا على الإطلاق . فالحقيقة التى يسعى هذا الكتاب إلى تبيانها أن التجديد الاجتماعى

له أهمية أكبر وأثر أعظم من أي اختراع علمي أو تقني . ولا ننسى أننا الآن نملك "علمًا" لنظام التشغيل والتجديد (انظر كتابنا الابتكار ونظام التشغيل ١٩٨٥) . وهو جزء من الإدارة ويقوم على مبادئ إدارية معروفة ومختبرة . وهو ينطبق على المؤسسات القائمة والمنشآت الجديدة سواء كانت تجارية عملية أو خيرية بما في ذلك الحكومة .

## مشروعية الإدارة :

تميل كتب الإدارة إلى التركيز على وظيفة الإدارة داخل مؤسساتها ولا يقبل وظيفتها الاجتماعية إلا القليل منها . ولأن الإدارة انتشرت انتشاراً واسعاً بوصفها وظيفة اجتماعية فإنها تواجه أكبر التحديات : من الذى ستكون الإدارة مسئولة أمامه؟ ولماذا ؟ ومن أين تستمد الإدارة سلطتها ؟ وما الذى يعطيها المشروعية؟ هذه الأسئلة كلها ليست أسئلة تجارية أو اقتصادية بل "سياسية"، وهي تنطوى على أخطر هجوم على الإدارة في التاريخ بمعنى أنه أخطر من الهجوم الذى شنه الماركسيون أو الاتحادات العمالية : فكأنها نذير الاستيلاء على السلطة . لقد كانت الإدارة فى أول الأمر ظاهرة أمريكية ثم انتشرت فى العالم المتقدم غير الشيوعى، وقد كان وراء انتشارها ظهور صناديق معاشات العاملين بوصفها أكبر المساهمين فى الشركات المساهمة . وصناديق المعاشات مالكة قانوناً ومستثمرة اقتصادياً وغالباً ما تكون مضاربة كذلك .

ولكنها لا تهتم بالمشروع وحالته . لهذا فهى ضمن "الأمناء" – على الأقل – فى الولايات المتحدة، ولا يفترض أن تهتم بغير المكسب النقدى "الفورى" . والذى يؤيد تشبيه الاستيلاء على السلطة افتراض أن وظيفة المشروع الوحيدة هى تحقيق أكبر مكسب "فورى" ممكن للمساهمين. وفى غياب أى مبرر آخر للإدارة وللمشروع، فإن "المغتصب" الذى يسعى للاستيلاء على السلطة يتسيد الموقف والأرجح أنه يخرب أو ينهب العمل الجارى فى المشروع فيضحى بقدرة المشروع على إنتاج الثروة على المدى الطويل من أجل مكاسب قصيرة الأجل .

وينبغى أن تكون الإدارة هى المسئولة عن الإدارة فى المشروعات التجارية وغيرها . ولكن كيف يُعرّف الأداء ؟ وكيف يُقاس؟ وكيف ينفّذ ؟ ومن الذى ستكون الإدارة مسئولة

أمامه؟ إن إمكانية إجابة هذه الأسئلة هي في حد ذاتها مقياس لنجاح الإدارة وأهميتها . ولو أن إمكانية إثارة هذه الأسئلة بُعد اتهاماً للمديرين فهم حتى هذه اللحظة لم يدركوا أنهم يمثلون السلطة، وينبغي أن تكون السلطة شرعية ويكون هناك من يسائلها، لكنهم حتى الآن لم يدركوا قدر أهميتهم .

## ما الإدارة ؟

ولكن ما الإدارة ؟ هل هي حقيبة مليئة بالفنيّات والحيل؟ أم أنها كومة من الأدوات التحليلية كالتى تدرس فى مدارس التجارة؟ ولا شك أن لهذه الأشياء أهمية تماثل أهمية الترمومتر والتشريح للطبيب . ولكن تطور الإدارة وتاريخها بإنجازاتها ومشكلاتها تقول لنا أن الإدارة قبل كل شيء عدد قليل من المبادئ الأساسية . وعلى وجه التفصيل :

* البشر موضوع الإدارة ، ومهمتها أن تجعلهم قادرين على الأداء المشترك وتعظيم أثر نقاط قوتهم وتهميش نقاط ضعفهم . وهذا هو عمل أي منشأة وهو الذى يجعل الإدارة عاملاً ضرورياً وحاسماً .

فأغلبنا فى هذه الأيام ، ولاسيما المتعلمون ، يعمل فى مؤسسات لها إدارة كبيرة أو صغيرة ذات هدف مالى أو غير مالى، فأقواتنا تعتمد على الإدارة. وتتوقف قدرتنا على المشاركة فى المجتمع على إدارة المنشأة التى نعمل بها كما تعتمد على مهاراتنا وإخلاصنا وجهدنا .

* ولأن إدماج الناس فى عمل مشترك هو صلب الإدارة فإن جذورها تضرب فى ثقافة المجتمع. فرغم تشابه ما يفعله المديرون فى بلاد مختلفة مثل ألمانيا الغربية وبريطانيا والولايات المتحدة واليابان والبرازيل، إلا أن أسلوب عملهم قد يكون مختلفاً تماماً . ولهذا فإن إحدى التحديات الأساسية التى يواجهها المديرون فى البلاد النامية تتمثل فى تحديد الجوانب التى يمكن أن تستخدم كلبنات بناء من تراث بلدهم وتاريخه وثقافته . فالفرق بين النجاح الاقتصادى

الياباني والتخلف النسبي للهند يمكن تفسيره بأن المديرين اليابانيين استطاعوا أن يستزرعوا مفاهيم الإدارة المستوردة في أرضهم ويستنبتوها .

* إن كل مشروع يشترط وجود التزام بأهداف مشتركة وقيم مشتركة . وبدون ذلك الالتزام لن يكون للمشروع وجود، بل ستحل الفوضائية . وينبغي أن يكون للمشروع أهداف تفصيلية بسيطة واضحة يلتف حولها الجميع . كما ينبغي أن تكون أهداف المؤسسة واضحة وكبيرة بحيث تولد رؤية مشتركة . وينبغي أن تكون الأهداف التي تجسد هذه الرؤية المشتركة واضحة وعامة ومحل تأكيد مستمر . وإن الوظيفة الأولى للإدارة هي التفكير في هذه الأهداف ووضعها وتمثيل أهدافها التفصيلية وقيمها وأهدافها البعيدة .

* ومن واجب الإدارة كذلك أن تمكن المشروع وكل أعضائه من النمو والتطور مع تغير الحاجات والفرص . فإن كل مشروع مؤسسة للتعليم والتعلم . لذلك يجب أن يكون التدريب والتطوير جزء عضوي في كل مستوياته ، بحيث لا يتوقف التدريب والتطوير أبداً .

* إن كل مشروع يضم أناساً مختلفين في مهاراتهم ومعرفتهم ويقومون بأنواع عديدة ومختلفة من العمل لذلك يجب أن يقوم المشروع على التواصل والمسئولية الفردية . فعلى الجميع أن يمعنوا التفكير فيما يهدفون إلى تحقيقه ، وأن يتأكدوا أن بقية الزملاء يعرفون ذلك الهدف ويفهمونه . كما ينبغي أن يفكر الجميع فيما يدينون به للآخرين وأن يتأكدوا أن الآخرين يفهمون ذلك . وينبغي كذلك أن يفكر الجميع فيما يحتاجونه من الآخرين، وأن يتأكدوا أن الآخرين يعرفون ما هو متوقع منهم .

* إن كم المنتج أو ناتج العمل لا يصلح بذاته أن يكون مقياساً لأداء الإدارة والمشروع. فتوقع المشروع في السوق والابتكار والإنتاجية وتنمية العاملين والجودة والنتائج المالية ، كلها أمور هامة للغاية لأداء أي منشأة ولبقائها . وحتى المؤسسات الخيرية تحتاج لمقاييس في عدد من المجالات المرتبطة برسالتها . فكما أن الإنسان يحتاج لقياسات مختلفة لقياس أدائه وحالته الصحية فإن أي منشأة تحتاج لمقاييس متنوعة لقياس حالتها الصحية وأدائها . ومن الضروري

أن يكون الأداء جزءاً عضوياً من المشروع وإدارته فيقاس أو على الأقل يتم الحكم عليه من التطوير الدائم له .

* وأخيراً فإن أهم ما ينبغي تذكره في أي مشروع هو أن النتائج تكون في الخارج فقط فالنتيجة الناجحة للشركة عميل راض، والمستشفى مريضٌ معافى والمدرسة طالبٌ تعلم شيئاً ثم طبقه في عمله بعد عشر سنوات . ففي داخل المشروع لا يوجد إلا التكاليف .

إن المديرين الذين يفهمون هذه المبادئ ويوجهون أنفسهم على ضوئها سيكونون مديرين أكفاء ومنجزين .

## الإدارة بوصفها فناً - ليبرالياً-

تحدث العالم والروائي الإنجليزي سي . بي. سنو ثلاثين عاماً عن "ثقافتي" المجتمع المعاصر . وليس للإدارة مكان تحت أي من قسميه "الإنسانيات" و"العلوم" فهي تتعامل مع العمل والتطبيق ونتائجها هي اختبارها، وهذا يُدخلها في التكنولوجيا . ولكن الإدارة تتعامل كذلك مع الناس وقيمهم ونموهم وتنميتهم ويُدخلها هذا في الإنسانيات، ويؤكد هذا اهتمامها بالبنية الاجتماعية والمجتمع المحيط وتأثيرها عليه . وإن كل من قُدّر له أن يعمل مع مديرين من كل لون لسنوات طويلة، مثل كاتب هذه السطور، لابد أن يكون قد تعلّم أن الإدارة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاهتمامات الروحية مثل طبيعة الإنسان والخير والشر .

وعلى هذا فالإدارة تندرج تحت ما يسميه التراث "بالفن الليبرالي"، فهي فن لأنها ممارسة وتطبيق ، وليبرالي لأنها تتعامل مع أساسيات المعرفة والمعرفة بالذات والحكمة والقيادة .

فالمديرون يلجأون إلى كل ما تقدمه الإنسانيات والعلوم الاجتماعية من معرفة وأفكار وبصيرة، فهم يلجأون إلى علم النفس والفلسفة وعلم الاقتصاد والتاريخ والعلوم الطبيعية والأخلاق. لكنهم يوجهون هذه المعرفة نحو الفاعلية والنتائج الملموسة مثل علاج المرضى أو تعليم التلاميذ أو بناء جسر أو تصميم أحد برامج الكومبيوتر ثم بيعه

ولهذه الأسباب ستكون الإدارة العلم والممارسة الذي ستستعيد "الإنسانيات" — فيه ومن خلاله — التقدير والتأثير والجدوى .

## القاعدة المعرفية المرنة

سيشهد التعليم فى العقود القادمة تحولات تفوق التحولات التى حدثت منذ ميلاد المدرسة الحديثة الذى جاء بعد ظهور الكتاب المطبوع منذ أكثر من ٣٠٠ سنة، إن الاقتصاد الذى تمثل فيه المعرفة رأس المال الحقيقى والمصدر الأول لإنتاج الثروة يفرض على المدارس مطالب جديدة وصعبة تتعلق بالأداء التعليمى والمسئولية التعليمية، تماما كما يفرض المجتمع الذى يتسيده عمال المعرفة مطالب أكثر وأصعب تتعلق بالأداء الاجتماعى والمسئولية الاجتماعية . وسيكون علينا أن نفكر فى تعريف جديد للشخص المتعلم. وفى الوقت نفسه تحدث تغيرات جذرية وسريعة فى طريقة التعليم والتعلم – نتيجة للفهم الجديد لعملية التعلم وكذلك نتيجة لظهور التكنولوجيا الجديدة . وأخيرًا فإن كثيرًا من العلوم المدرسية التقليدية قد أصابها الجمود ومآلها إلى زوال، لذلك فإننا نواجه تحولات فى "مادة" التعليم والتعلم، بل فيما نعنيه بكلمة المعرفة .

## المسئوليات التعليمية :

لما كان التعليم المؤسسى وما يمنحه من شهادات هو مفتاح الوظائف والأقوات والمستقبل المهنى فى مجتمع المعرفة، كان على أفراد المجتمع أن يتعلموا . وليس التعليم مجرد كتابة وقراءة وحساب، بل إنه الآن يشمل مهارات الكومبيوتر الأولية ، ويستلزم فهمًا غير سطحى للتكنولوجيا وأبعادها وسماتها وإيقاعاتها . ويكاد هذا الفهم أن يكون غائباً فى جميع الدول فى الوقت الحاضر . والتعليم الذى نتحدث عنه يستلزم معرفة كبيرة بالعالم المعقد الذى لا ينتهى فيه أفق المرء عند حدود مدينة أو أمة أو بلد . ولهذا السبب، تكتسب معرفة الإنسان بجذوره ومجتمعه المحيط أهمية أكبر . وتقدم وسائل الإعلام الحديثة طرفاً من هذا التعليم الجديد . فالطفل الصغير اليوم يكتسب من جهاز التليفزيون والفيديو معلومات أكثر مما يكتسب من المدرسة . ولكن المعلومات لا تتحول إلى معرفة، وتصبح ملكًا للفرد وأداة فى يده إلا فى المدرسة أى من خلال التعلم المنهجى المنظم الهادف .

ويفرض مجتمع المعرفة على أعضائه كذلك أن يتعلموا كيف يتعلمون، لأن المعرفة بطبيعتها سريعة التغير، أما المهارات اليدوية فتتغير ببطء شديد . فلو كان سقراط رجلاً يمتهن حرفة البناء

بالحجر، لن يشعر بالغربة إذا دخل بيتاً مبنى على الطريقة الحديثة، ولكن سقراط الفيلسوف سيصيبه الارتباك التام من اهتمامات بعض المجالات الرئيسية فى الفلسفة الحديثة، وأدواتها مثل المنطق الرمزى أو اللغويات . فالمهندس الذى لا يجدد معرفته باستمرار يفقد صلته بالحاضر خلال عشر سنوات من تخريجه، وكذلك الطبيب والمحامى والمدرس والجيولوجى والمدير ومبرمج الحاسب. وإن المجالات المهنية المعرفية المتاحة لا حصر لها، ولا يمكن لأى نظام مدرسى مهما ارتفع مستواه أو طالت سنواته أن يُعد الطلاب لكل الاختيارات المهنية المتاحة، وكل ما يستطيع عمله هو إعدادهم للتعلم . إن مجتمع ما بعد شركات الأعمال، أى مجتمع المعرفة، هو مجتمع التعلم المستمر والمهن البديلة .

## المدرسة الأمريكية وأولوياتها

تقدم كثير من الأنظمة المدرسية فى العالم تعليمًا عامًا (فى شكله التقليدى حتى الآن) ونجد ذلك فى كل أوروبا الشمالية والغربية واليابان وكوريا . وكانت المدرسة الأمريكية تفعل ذلك حتى عام ١٩٦٠، ولكن المدرسة الأمريكية الآن تخلت عن ذلك بغض النظر عن أسباب ذلك. فإننا نعتقد أن أهم سبب لهذا التخلى أنها قدمت بعض الأهداف الاجتماعية المرغوبة ، بل الضرورية اجتماعيًا، على رسالتها الأولى، أى التعليم وإن فشل المدرسة الأمريكية فى تقديم التعليم العام هو نقطة الضعف الأمريكية الحقيقية . ويتجاوز هذا الضعف فى أثره موقف ارتفاع التكلفة وانخفاض الجودة فى أى منتجات استهلاكية، ففى مجتمع المعرفة القاعدة المعرفية هى أساس الاقتصاد .

كانت الريادة التعليمية منذ ثلاثين عاماً بعد الحرب العالمية الثانية فى يد المدرسة الأمريكية. ربما كانت بعض "المدارس الممتازة" فى الدول الأخرى أفضل من "صفوة المدارس" الأمريكية فى عام ١٩٦٠. ولكن المستوى العام للتعليم فى امريكا كان الأعلى بين الدول. وكما منحت الريادة الصناعية الأمريكية الرضا عن النفس لرجال الصناعة فقد منحت الريادة التعليمية الأمريكية الرضا نفسه للمربين الأمريكين منذ ثلاثين عاماً .

إن استعادة قدرة المدرسة الأمريكية على تقديم تعليم عام عالى المستوى يتجاوز مستوى المدرسة الابتدائية، ينبغى أن توضع ضمن أولى الأولويات . فالمؤكد أن المدرسة والتعليم سيكون لهما الأهمية الكبرى فى الحياة العامة الأمريكية والسياسة الأمريكية لسنوات كثيرة قادمة . وإننا نعرف ما يلزم عمله ولا نرى أن المهمة شاقة ولو أنها سياسية بالدرجة الأولى وعلى أى حال فالمطلوب مستويات عالية وقدر كبير من النظام فى المدارس . والذى سيطلب ذلك (ويطلبه بالفعل) هم الآباء الذين نالوا قسطاً كبيراً من التعليم وأطفالهم مستعدون لتلقى المزيد . غير أن هناك من الآباء من يقاوم النظام والمستويات المرتفعة التى يحتاجها أطفالهم أكثر من غيرهم وينتمى هؤلاء الآباء فى الغالب إلى الأقليات الفقيرة، فيروا فى مطالب المدرسة "عنصرية" و"تفرقة" . ويحدث هذا بالفعل فى الولايات المتحدة وغيرها، كما يحدث فى جامعات ألمانيا الغربية التى اكتسب اليسار الجديد نفوذاً فيها فى الستينات فى أماكن مثل "برين" وكما أن خريجى "مدارس المشكلات" لا يلقون ترحيب أصحاب الأعمال فى أمريكا فإن خريجى "جامعات المشكلات" يلقون الموقف نفسه .

إن أمريكا هى الدولة الكبرى الوحيدة التى يخلو نظامها المدرسى من التنافس. ففى فرنسا نظامان متوازيان بعد المرحلة الابتدائية، أحدهما عام والآخر كاثوليكى وتنفق الدولة على كليهما، وهذا نفسه موجود فى إيطاليا . وفى ألمانيا يوجد "الجيمانزيوم" وهى مدرسة تعد نخبة مصطفاه من التلاميذ للدراسة الجامعية. وفى اليابان تصنف المدارس بأداء تلاميذها فى امتحانات القبول بالجامعة، وهذا نفسه هو محك تقدير معلمى المدارس رفيعة المستوى ومعيار ترقياتهم ورواتبهم . أما المدرسة العامة الأمريكية فكأنها احتكارية ؛ إذ ليس بها مقاييس للأداء ويندر التنافس داخلها أو مع غيرها . ولكن التغير قد بدأ بالفعل . ففى مينسوتا، التى كانت دائماً رائدة للتجديد والابتكار، يستطيع الآباء أن يُلحقوا أبناءهم بأى مدرسة فى الولاية وتقوم الولاية بدفع مصاريف الدراسة للمدرسة عن أى تلميذ يأتيها من خارج المنطقة التعليمية . وهذه خطوة أولى نحو نظام الضمان الذى تقوم الولاية بموجبه بدفع مصاريف الدراسة لأى

مدرسة معتمدة يختارها التلميذ ووالده . ويُبدى لوبى المدرسة العامة مقاومة عنيفة ولكن هذه المقاومة لن تستمر طويلاً .

يتفق الجميع على أن المدارس العامة فى شيكاغو من أسوأ المدارس فى البلاد . إلا أن مدارس الأبرشية التابعة للأسقفية الكاثوليكية فى شيكاغو نفسها تحقق نتائج طيبة؛ رغم أن تلاميذها من السود الذين يأتون من شر أحياء شيكاغو، غير أن هذه المدارس الناجحة فى خطر مالى دائم. فإن آباء هؤلاء التلاميذ السود الذين يسكنون قاع المدينة تثقلهم أى مصاريف دراسية مهما كانت قليلة . وليس أمام شيكاغو سوى خياران : إما أن تصدر ضمانات مالية تمكّن السود فى شيكاغو من إلحاق أبنائهم بالمدارس التى يتعلمون فيها شيئاً مفيداً؛ أو — كما يحدث الآن — أن تواجه معارضة السود لضرائب التعليم وهذا يعنى القضاء البطىء على جميع المدارس العامة فى المدينة، لأن السود هم أكبر تكتل انتخابى فى المدينة . فقد ترك البيض فى المدينة المدارس العامة منذ زمن وخرجوا إلى الضواحى التى بها مدارس محترمة أو ألحقوا أبناءهم بمدارس خاصة تتميز بارتفاع المستوى والانضباط والتعلم الفعلى .

وفى عام ١٩٨٤ فى روشيستر بنيويورك تفاوضت الجمعية الأمريكية للمدرسين مع المدينة بشأن عقد جديد، ينص على منح قدر أكبر من المال مقابل المعلمين ذوى مستويات الأداء المرتفعة المتطورة باستمرار . وينص العقد على فصل المدرسين الذين لا يوفون بمستويات الأداء المطلوبة . إن تحقيق النظام والانضباط ومستويات الأداء العالية والمنافسة داخل أى مدرسة لن يأتى بالمعجزات ولكنه يضمن للمدرسة تحقيق مهمة توصيل التعليم العام بكفاءة .

## تعلم طريقة التعلم :

أمام المدرسة مهمتان أيسرهما تقديم العلم العام بمستوى مرتفع يناسب مجتمع المعرفة، أما المهمة الأصعب فهى إكساب التلاميذ المعرفة والقدرة على التعلم والرغبة فى التعلم المستمر . وحتى الآن لم ينهض بهذه المهمة أى نظام تعليمى .

وهناك شعار لاتينى قديم يقول "إنما نتعلم للحياة لا للمدرسة" ولكن مَنْ من المعلمين أو الطلاب أخذ هذا الشعار مأخذ الجد ؟ إننا إذا استثنينا المدارس المهنية التخصصية مثل الطب أو القانون أو الهندسة أو التجارة لن نجد على حد علمنا مدرسة حاولت أن تقف على ما تعلمه تلاميذها، فالكل يكدس سجلات نتائج الامتحانات لكننى لم أسمع بمدرسة اختبرت خريجيها بعد عشر سنوات من تخرجهم فى معرفتهم بالمواد التى حصلوا فيها على درجاتهم الرائعة مثل الرياضيات واللغات الأجنبية والتاريخ . ولكننا نعرف الطريقة التى يتعلم بها الناس كيف يتعلمون . ونحن نعى هذه الحقيقة منذ ألفى عام . إذ قالها أول وأحكم من كتب عن تربية النشئ وهو المؤرخ وكاتب السيّر الإغريقى بلوتارك فى كتيبه الرائع "تربية النشئ" الذى ظهر فى القرن الأول الميلادى. فقد كان التحصيل هو المطلوب دائماً من التلاميذ . والمطلوب هو الاهتمام بمواهب التلاميذ ونقاط القوة فيهم حتى يحققوا التفوق فيما يجيدونه ويعلم هذا كل من يقوم على تدريس الفنانين الصغار من موسيقيين وممثلين ومصورين كما يعلمه كل مدرب رياضى. ولكن المدارس لا تفعل ذلك بل تركز على نقاط الضعف فى تلاميذها فمثلاً يستدعى المدرس ولىّ أمر الطالب ليقول له أن ابنه "ضعيف فى جدول الضرب وأقل من زملائه" ونادرًا ما يقول المدرس لولى الأمر أن ابنته "تجيد الكتابة وعليها أن تكثر من الكتابة حتى تحقق مستويات أعلى وأعلى" فينجح المدرسون — حتى فى الجامعة — إلى التركيز على نقاط ضعف طلابهم ولهذا مبرراته القوية : فمن ذا بوسعه أن يتنبأ بما سيفعله صبى فى العاشرة بعد عشر أو خمسة عشر عاماً من الآن . فالخيارات كثيرة، حتى فى هذه المرحلة، ولا ندرى أيها نستبعد . وعلى المدرسة أن تمنح طلابها المهارات الأساسية التى سيحتاجونها فى أى مجال يختارونه . أى ينبغى أن يكونوا قادرين على الأداء . ولكن هل يُبنى الأداء الجيد على نقاط الضعف ولو تم تصويبها ؟ إن الأداء الجيد لا يُبنى إلا على نقاط القوة التى تتجاهلها المدارس منذ زمن بل تعدها بلا فائدة، لأن نقاط القوة لا تخلق مشكلات والمدرسة محورها المشكلات . أما فى مجتمع المعرفة فسيضطر المدرسون أن يتعلموا كيف يقولون جملاً مثل "سأعمل جاهدًا على أن أجعل ابنك أو ابنتك تكتب المزيد والمزيد

لأنه يملك الموهبة التى ينبغى أن تصقل وتُنمى "إن تكنولوجيا التعليم الجديدة ستيسر ذلك لأنها تشترط التركيز على نقاط القوة، وسنناقش هذا بشيء من التفصيل لاحقًا.

إن النظام التعليمى الذى نحتاجه حتماً سيركز على مسئولية المعرفة و"المعرفة قوة" كما يجرى القول المأثور الذى نكتشف صدقه لأول مرة. وعلى ذلك فإن عمال المعرفة كلهم سيكونون "الحكام" و"الزعماء" وهذا الدور يلزمه مبادئ الأخلاق والقيم والخلق القويم. بيد أن "التعليم الخلقى" ساءت سمعته، وساء استعماله حتى استخدم فى خنق التفكير والمناقشة والمعارضة وتزكية الطاعة العمياء للسلطة حتى غدا "تعليمًا لا أخلاقيًا".

ولكن كل بناة التعليم الذين سنناقشهم هنا من كونفوشيوس حتى أرنولد الرجبى يعلمون أنه لا يوجد تعليم بلا قيم خلقية. وإن الانسلاخ من القيم الخلقية الذى تقترحه التربية الحديثة يعنى أن يقدم التعليم قيماً خاطئة مثل عدم الاكتراث واللامسئولية والتهكم. وستدور مساجلات حامية حول القيم الخلقية التى تلائم التعليم فى مجتمع المعرفة ولكن تعليم القيم الخلقية والالتزام بالقيم الخلقية سيكون أمرًا محوريًا لأن المعرفة وأهل المعرفة ينبغى أن يتحملوا المسئولية.

## التعليم بوصفه هدفًا اجتماعيًا :

تدرس أغلب مدارس العالم – المتقدم والنامى على السواء – المواد نفسها والقاعدة ألا تتغير طرق التدريس مهما مرت السنون. ولكن رغم تشابه المدارس الظاهر فإن الهدف الاجتماعى من التعلم، أى المجتمع الذى يسعى إلى تشكيله والحكام والزعماء الذى يهدف إلى تكوينهم، قد يختلف اختلافاً كبيرًا.

إن أوضح مفهوم للهدف الاجتماعى من التعليم هو أقدمه: أى المثال الصينى للعالم والنبيل الكونفوشيوس بوصفه الحاكم. تشكل هذا المفهوم قبل المسيحية بزمن طويل وصيغ نظامه أثناء حكم أسرة تانج فى القرن السادس الميلادى، وظل بلا تغيير حتى العصور الحديثة. حتى أن التعليم العالى فى الصين الشيوعين حاليًا كونفوشيوسى فى بنيته وقيمه الأساسية وإن تغير محتواه الكونفوشى.

ولم تظهر مثل هذه الصيغة فى الغرب قبل نهاية القرن السادس عشر وبداية السابع عشر . وكان اليسوعيون أول من رأى أن الكتاب المطبوع يسر لهم تحقيق السيطرة الاجتماعية والسياسية على المجتمع من خلال احتكار التعليم المتقدم. فلقد صمموا أول مدرسة حديثة ليجعلوا أنفسهم سادة الأشراف والمتعلمين ولم يمض وقت طويل حتى ظهور رجل تشيكى هو أموس كومينوس الذى اخترع الكتاب المقرر والكتاب الأولى – فكان أول من دعا إلى التعليم العام وكان يهدف من ذلك إلى تمكين قومه من البقاء على مذهبهم البروتستانتى رغم السيطرة السياسية للمتعصبين الكاثوليك من أسرة هابسبرج حكام النمسا والمجر. فإن التعلم كما أكد كومينوس يمكن الناس من قراءة الكتاب المقدس فى بيوتهم، وبالفعل بقيت إلى يومنا هذا أقلية بروتستانتية كبيرة فى تشيكوسلوفاكيا .

كان الغرب كله فى القرن الثامن عشر يؤمن بأن التعليم والمدارس قوى اجتماعية كبرى. ولقد تأثرت المستعمرات الأمريكية بفكر كومينوس فصممت مدارسها من البداية لتكون صانعة المواطنين . فقد كان التصميم التعليمى الذى وضعه توماس جيفرسون لمستعمرة فرجينيا تصميماً عاماً ولا طبقى ومع ذلك كان تصميمه ليخرج نخبة ديمقراطية . ويُعد هذا التصميم أشمل استراتيجية للتعليم منذ عهد الكونفوشيين فى الصين . وعندما زادت الهجرة إلى الولايات المتحدة فى القرن التاسع عشر زيادة غير مسبوقة، أصبحت المدرسة الأمريكية أداة "الأمركة" للقادمين الجدد، كما أصبحت، مُعلم القبيل الأمريكى . ولقد نجحت فى هذا الدور لدرجة جعلتنا نختارها لتكون أداة الاندماج العرقى بعد ذلك بمائة عام .

فى الوقت الذى وضع فيه المستعمرون الأمريكيون نظام التعليم العام عندهم تم تصميم نظام مماثل فى أوربا فى القرن الثامن عشر على يد الإمبراطور النمساوى جوزيف الثانى ولقد ركز جوزيف الثانى على التعليم المتقدم -- مدارس الجيمنازيوم(*) – وجعله ذا أهمية كبرى للسياسة الاجتماعية فكانت هذه المدارس اليسوعية تدرس المواد نفسها التى تدرس فى

---

(*) المدرسة الثانوية (المترجم) .

المدارس اليسوعية أو مدارس المستعمرين الأمريكيين ولكن لأهداف مختلفة . فقد كان جوزيف يرمى إلى نزع السيطرة على التعليم من يد الكنيسة الكاثوليكية وأن يتأكد من التوجه العلمانى اللاكنسى للمتعلمين وأن يوفر إمكانية الحركة الاجتماعية أمام الأكفاء من العوام الصغار . وتعد مدارس الجيمنازيوم النمساوية نموذج نجاح التعليم بوصفه أداة اجتماعية . فقد أبقت على تماسك النمسا لمدة ١٥٠ عاما رغم الصراعات والاضطرابات الوطنية . فإن خريجى هذه المدارس لديهم القيم والأخلاق نفسها رغم تعدد اللغات التى درسوا بها داخل الامبراطورية الواسعة فقد كانوا يشكلون طبقة متعلمة حاكمة تعمل جميعها متجاوزة حدود اللغة والأصول القومية حتى انهيار الامبراطورية عام ١٩١٨ .

وفى الوقت نفسه تقريباً — منتصف القرن الثامن عشر — كان "البونجين" أو الإنسانيون فى اليابان يستخدمون التعليم لخلق رؤية جديدة وطبقة اجتماعية جديدة. فقد رفضوا الترتيب الهرمى الرسمى القائم على حق الميلاد والذى يُقسِّم الناس إلى طبقات ثلاث : المقاتلون (الساموراى) والفلاحون والحضريون . ووضعوا نظام الجدارة الذى لا يهم فيه سوى الأداء فى دور العالم أو الخطاط أو الفنان وقد كانوا بذلك يرسون قواعد اليابان الحديثة . وفى عام ١٨٦٧ عند سقوط الحكم الإقطاعى لأسرة توكوجاوا، واستعادة أسرة الميجى للسلطة كان كل القادة الجدد من خريجى إحدى أكاديميات البونجين التى تأسست قبل سبعين عاماً على يد أمثال الرسامين والخطاطين العظيمين توكينا كايوكو وراى سانيو .

وقد أنشأ نابليون الأول مؤسسات تعليمية جديدة بغرض خلق فرنسا جديدة ومختلفة . ولم يكن قد تقلد منصبه بعد عندما أسس المدارس العليا لخلق نخبة جديدة والمدارس المتوسطة لتخريج المدرسين والمدارس البوليتكنيكية أو الفنية الشاملة لتخريج المهندسين وكان الغرض من تأسيس كل هذه المدارس التأكد من أن فرنسا لن تعود إلى مجتمع وحكومة أيام ما قبل الثورة . فقد كان القصد منها خلق طبقة حاكمة فى فرنسا ذات مواهب سامية وغير أرستقراطية وغير

كنسية ووطنية فى آن واحد وحتّى اليوم تقوم المدارس العليا بتشكيل النخبة الحاكمة فى فرنسا وصياغة القيم أو الرؤية الأساسية للحكومة الفرنسية والمجتمع الفرنسى .

وبعد سنوات قليلة ، أثناء حروب نابليون ، أنشأ ويلهلم فون همبولت أول جامعة حديثة فى سنة ١٨٠٩، وكان رجل دولة بروسى كما كان عالمًا كبيرًا وأحد رواد علم اللغويات الحديث . كان تصميم جامعة همبولت فى برلين بمثابة رد على نابليون . فكانت تشبه المدارس العليا من حيث أنها تعلّم أبناء العامة لتجعل منهم نخبة جديدة . ولكن لم يكن الغرض منع الارتداد إلى حكم قديم بل تمكين هذا الحكم من السيطرة على مجتمع ما بعد الثورة . وكانت مهمة جامعة همبولت أن تنفث فى المجتمع جو الحرية الفكرية. وثمة جو آخر للحرية فى الطريق وهو اقتصاد السوق . ومن شأن الاثنين معًا تأييد الملكية المطلقة وتمكينها من البقاء . كان ذلك هو مفهوم "الريشتسات" وهو النظام السياسى الذى يحكم فيه الملك تحت سيادة القانون لا الشعب . ولقد استمر هذا المبدأ فى ألمانيا بصورة أو بأخرى حتى عام ١٩١٨ . ولم يلق نهايته الحقيقية إلا مع صعود النازيين فى عام ١٩٣٣.

ويكتب الدكتور توماس أرنولد، الشهير "بأرنولد الرجبى" آخر فصول التعليم المتقدم الحديث . كانت كل أنظمة التعليم المتقدم القديمة صينية أو أمريكية أو نمساوية أو يابانية أو فرنسية أو ألمانية ترى المدرسة أداة للحراك الاجتماعى يتمكن من خلالها القادرون والنابهون من الخروج من "الطبقات الدنيا" إلى السمو والمركز الاجتماعى. أما المدرسة العامة عند أرنولد فقد صممت للإبقاء على النظام الطبقى لأنها كانت مخصصة لتعليم "النبلاء" والنبلاء يولدون هكذا، ولا يصنعهم التعليم. وعندما حول أرنولد "المدرسة العامة" إلى "مدرسة داخلية" لأبناء النبلاء فإنه بذلك حوّل النظام التعليمى فى إنجلترا إلى حاجز أمام الحراك الاجتماعى ورغم ما يقال من أن قدر الحراك الاجتماعى فى إنجلترا فى القرن التاسع عشر يفوق بأى مقياس قدره فى أى بلد غربى آخر عدا الولايات المتحدة، فإنجلترا لا زالت تعانى إلى اليوم من حدة الوعى الطبقى والشعور الطبقى. فإن النظام التعليمى الإنجليزى هو الوحيد بين أنظمة التعليم المتقدم الذى لم يسمح

إلى النابهين من أبناء الطبقات الدنيا بالتقدم إلى مصاف جماعات القيادة أو حتى نيل الاحترام الاجتماعى (أما فى اسكتلندا فقد أنشئت المدرسة والجامعة فى القرن الثامن عشر لتكون أداة فعالة لإحداث الحراك الاجتماعى) .

## الشروط الجديدة :

ومن المتوقع بل من الضرورى أن تجرى مناقشات جادة حول الغرض الاجتماعى من التعليم ومسئولية التعليم فى الواقع الجديد لجتمع المعرفة . وينبغى الانتباه لأهمية هذا القرار بحيث لا نسمح بأن يتخذ وسط صياح أجوف أو أن يعطل وثمة شروط أساسية نراها بوضوح ونوردها هنا :

- سيكون التعليم فى مجتمع المعرفة ومن أجل مجتمع المعرفة ذا غرض اجتماعى ولن يكون مفرغ من القيم فلم يوجد نظام تعليمى أبدًا مفرغ من القيم .
- ينبغى أن يكون النظام التعليمى المطلوب نظامًا مفتوحًا، لا يسمح بخلق حاجز منيع بين أصحاب التعليم العالى و"النصف الآخر" بل يسمح لكل النابهين والقادرين بأن يتعلموا ويرتفعوا بالتعليم إلى مستويات عالية بغض النظر عن أصلهم أو ثرواتهم أو تعليمهم السابق . وتوجد بالفعل بدايات لمثل هذا النظام، ففى اليابان، مثلاً، يُكلف المعلمون برعاية الطلاب الواعدين فى فصولهم ومتابعة أدائهم الدراسى حتى ينتقلوا من المدرسة الابتدائية إلى المتوسطة ثم من المتوسطة إلى الثانوية ثم إلى الجامعة . ويقوم المدرسون فى اليابان بدور المرشدين للطلاب وأسرهم. وفى ألمانيا الغربية يستخدم نظام التلمذة الصناعية التقليدى لخلق سُلم موازٍ للسلم الأكاديمى - الجيمنازيوم - التقليدية - إلى الجامعة . والآخر يبدأ ببرنامج التلمذة الصناعية وفيه يعمل الفتى أو الفتاة لمدة ثلاثة أيام ويذهب إلى المدرسة ثلاثة أيام أخرى كل أسبوع وبذلك يكون الأساس العملى والنظرى معًا . كما يؤهلهم ذلك للالتحاق بكلية فنية Fachhochchule ليحصل منها على درجة أكاديمية تفتح له فرص التقدم وبخاصة فى مجال الأعمال بيد أن أكثر الدروب المرجوة نحو النظام المنشود هو الدرب الأمريكى ففى كل الأنظمة التعليمية الأخرى ينبغى على الطالب أن يحصل على كل شهادة دراسية فى سنها

المناسب – الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية أو الجامعة . وفى ألمانيا يمكن للطالب أن يبقى فى الجامعة لسبع سنوات أو عشرة أو إلى الأبد ما دام قد دخلها فى سن التاسعة عشر أو العشرين ويندر أن يلتحق بها من فوق ذلك . وهذا هو الحال فى اليابان وبريطانيا وفرنسا . أما فى الولايات المتحدة فيتم تشجيع المتسربين من المدرسة الثانوية على العودة إليها وإتمامها ويمكنهم الحصول على الدرجات الجامعية بعد ذلك بسنوات .

ترى كل مدرسة(*) – فى النظام التقليدى – نفسها مرحلة منتهية فإذا استكمل الطلاب الفصول الدراسية المطلوبة فقد "أتموا" تعليمهم أما فى مجتمع المعرفة فلا يوجد ما يسمى "تعليم تام" فهو يستلزم من الناس أصحاب المؤهلات العليا أن يعودوا إلى المدرسة المرة تلو المرة . والمؤكد أن التعليم المستمر سيكون إحدى "صناعات النمو" الكبرى فى المستقبل، خاصة إذا تعلق بذوى المؤهلات العليا مثل الأطباء والمدرسين والعلميين والمديرين والمهندسين والمحاسبين . وحتى الآن تنظر المدارس والجامعات، فى غير الولايات، إلى التعليم المستمر نظرة شر ويستبعدونه تمامًا .

- لا يمكن حصر التعليم فى المدارس بعد الآن، بل ينبغى أن تقوم كل مؤسسة بدور المعلم لعمالها . وتعلم ذلك مؤسسات العمل اليابانية الكبرى سواء كانت وكالات حكومية أو شركات وللولايات المتحدة الصدارة فى هذا الصدد فإن ما تنفقه مؤسسات العمل فيها، وتبذله من جهد على تعليم عمالها وتدريبهم (وذوى التعليم العالى بصفة خاصة) يساوى ما تنفقه كل جامعات وكليات الدولة مجتمعة . وكذلك فقد بدأت الشركات عبر القومية الأوروبية فى الإسراع باتباع سياسة التعليم المستمر مع موظفيها والمديرين منهم بصفة خاصة .

- وأخيرًا، ستكون المسئولية الاجتماعية للتعليم أن يمنع تحول "نظام الجدارة" إلى "نظام النفوذ" . إن ربط فرص الوظائف الجيدة والمجالات المهنية المرغوبة بالدرجة العلمية مقبول

---

(*) يستخدم الكاتب لفظ المدرسة ليشير إلى كل أنواع التعليم وليس التعليم قبل الجامعى فقط . (المترجم).

فى حالة واحدة فقط وهى ألا يحصل على هذه الدرجة إلا من لديه الموهبة والاجتهاد وليس الثروة والمال . لذا ينبغى أن نحذر تحول الدرجة العلمية إلى حاجز أمام القدرات بدلاً من أن تكون تقديرًا لها ولا ينبغى أن تكون رمزًا "لطبقة" معينة، كما كانت مدرسة أرنولد العامة فى إنجلترا . ويكاد هذا الخطر أن يتحول إلى واقع فى أكثر الدول عملاً بنظام الجدارة وهى اليابان فرغم أن الجامعة اليابانية لا تتقاضى مصاريف دراسية، أو تتقاضى مصاريف زهيدة، فقد بدأت ظاهرة دخول أبناء الأثرياء إلى الجامعات العريقة دون غيرهم . ويعنى هذا تملكهم لمفاتيح المجالات المهنية الواعدة فى الحكومة والصناعة، ولما كان الشباب اليابانى لا يستطيع أن يجتاز امتحانات دخول الجامعة دون وجود حجرة فى منازلهم مخصصة لمذكراتهم، ولما كانت اليابان تعانى أزمة إسكان كبيرة فإن الأغنياء فقط هم الذين يستطيعون توفير جو المذاكرة، ومن ثم ستكون هناك دائمًا ميزة لأبناء الأثرياء وأبناء المتعلمين تعليماً عالياً . ولا ينبغى أن تتحول هذه الميزة إلى عقبة كؤود أمام المحرومين منها . وثمة طريقة، تصلح أكثر ما تصلح فى الولايات المتحدة، وهى استرداد تكاليف التعليم العالى من دخل الطلاب بعد تخرجهم فالاستثمار فى التعليم العالى هو خير استثمار فى الاقتصاد الحديث . وبذلك تنتفى ضرورة تدعيم التعليم بأموال الضرائب . وإن العدل وتكافؤ الفرص والاقتصاد كلها تفرض على المتعلمين تعليماً عالياً أن يسددوا للمجتمع ما أنفق عليهم من دخولهم الإضافية التى يحصلون عليها بسبب درجتهم العلمية العالية .

## الشخص المتعلم :

التعليم وقود الاقتصاد فهو يشكل المجتمع من خلال "منتجه" وهو الشخص المتعلم . والشخص المتعلم هو المجهز لخوض الحياة وكسب العيش . ولكن سقراط وأرنولد الرجبى ركزا اهتمامهما على "الحياة" واستبعدا "كسب العيش" لأنه فى رأيهم غير ذى موضوع بل أمر سوقى . ولكن كم منا يستطيع أن يقنع بالقليل الذى كان سقراط الفيلسوف يقنع به ومن منّا له آباء فى ثراء نبلاء أرنولد . لذلك فقد وازنت كل الفلسفات التربوية الأخرى بين "الحياة" وكسب العيش وعلى

التعليم فى مجتمع المعرفة أن يحقق ذلك . بحيث لا يخرج لنا همجى يتعلم يحقق دخلاً كبيرًا ولكن حياته لا تستحق الوجود، أو هاوٍ مثقف بلا التزام أو فاعلية . وعلى التعليم فى مجتمع المعرفة أن ينقل الفضيلة إلى الطلاب فى الوقت الذى يعلمهم مهارات الفاعلية . أما أنظمتنا التعليمية الحالية فلا تقوم بأيهما لأنها لم تسأل السؤال الآتى : "من الشخص المتعلم فى مجتمع المعرفة" ؟

تكثر الشكوى هذه الأيام، وبخاصة فى الولايات المتحدة، من انحسار "الإنسانيات" إن لم يكن اختفاؤها فتنعى كتب كثيرة الجهل بالتقاليد العظيمة التى تقوم عليها الحضارة والثقافة . وهذه الشكاوى صحيحة. فإن خطر إنتاج مجتمع من الهمجيين المتعلمين ليس مستبعدًا . ولكن خطأ من هذا ؟ ويقال أن الشباب فى هذه الأيام لا تجذبهم الأعمال الكلاسيكية، وأنهم "لا تاريخيين" ولكن هؤلاء الشباب يستجيبون بحماس للتاريخ والتراث العظيم إن قدم إليهم فى شكل يرتبط بخبراتهم ومجتمعهم وحاجاتهم. أما الجيل الأكبر الذى يشارك فى التعلم المستمر فلا يشبع من الأخلاق والتاريخ والروايات العظيمة وأى شىء يساعدهم على فهم خبرتهم والتحديات التى يواجهونها فى حياتهم وعملهم، كما أنهم يسعون إلى معرفة أسس العلم والتكنولوجيا وطرق الحكومة والسياسة وقيمها – باختصار كل ما يتصل بالإنسانيات والفنون الحرة، ولكن هناك ضرورة لجعل هذه الأشياء ذات معنى وإسقاطها على الوقائع التى يعيشها الناس فهناك ضرورة لرد الإنسانيات إلى موقعها الطبيعى بوصفها "أنوار تيسر لنا الرؤية وأدلة إلى التصرف السليم". وليست مهمة التلميذ أن يفعل ذلك بل هى مهمة المعلم . فمنذ أكثر من ستين عاماً، فى سنة ١٩٢٧ نشر الفيلسوف الفرنسى جوليان بندا هجومًا عنيفًا على علماء وكتاب عصره الذين قدموا المعتقدات العرقية والسياسية على الحقيقة سواءً كانوا يمنيين أو يساريين ، وكان ذلك فى كتابه "خيانة المثقفين".

وكان هجوم بندا تنبؤياً إذ توقع خيانة الحقيقة من المثقفين الألمان أثناء حكم هتلر وخيانة الحقيقة من رفقاء السفر وأتباع ستالين فى الثلاثينيات ولمدة عشرين أو ثلاثين سنة بعد الحرب العالمية الثانية . فإذا تركنا الإنسانيات تموت بسبب الغطرسة أو الاحتقار أو الكسل فإننا خائنون

مثلهم تماماً . كما أن قدوم مجتمع المعرفة سيجبرنا على الاهتمام الشديد بحكمة الماضى وجماله وحاجات الحاضر وقبحه. وهذا هو إسهام الإنسانيين فى صنع الحياة. وربما وجدنا فى الحاجات التى نواجهها عند إعداد الطلاب لكسب العيش دليلنا فى سبر ذلك الغور، لأن أنظمتنا التعليمية تكاد تخلو مما يعد الطلاب للواقع الذى سيعيشونه ويعملون فيه ويؤثرون فيه . وعلى مدارسنا أن تتعلم أن أغلب الناس فى مجتمع المعرفة سيعملون موظفين فى مؤسسات وينبغى أن يكونوا مؤثرين فيها . ويتعارض هذا مع افتراضات الأنظمة التعليمية القائمة. فتفرض المدرسة العامة لدى أرنولد الرجبى أنها تخرج قادة للمجتمع لا "موظفين"، وتنتج لنا الجامعة الألمانية والجامعة الأمريكية متخصصين معدين ليعملوا بشكل مستقل أو على الأقل مع شركاء قليلين . ولا توجد مؤسسة تعليمية – بدون استثناء مدرسة الإدارة العليا – تعمل على تجهيز الطلاب بالمهارات الأساسية التى تمنحهم الفاعلية عندما يصبحوا أعضاء فى إحدى المؤسسات وهذه المهارات هى القدرة على عرض الأفكار شفاهة و"كتابة" باختصار وبساطة ووضوح، والقدرة على العمل مع الغير والقدرة على صياغة وتوجيه عمل الفرد وإسهامه ومجاله العملى كله، باختصار مهارة تحويل المؤسسة إلى أداة لتحقيق طموحات الفرد وإنجازاته وتحقيق قيمه . والجدير بالذكر أن هذه هى العناصر التى تحدث عنها سقراط فى محاورات أفلاطون منذ ألفى وخمسمائة عام ، وعدّها مفاتيح الحياة التى تستحق العيش .

## من التدريس إلى التعلم :

إننا الآن نعرف كيف يتعلم الناس . ونعرف أن التعلم والتدريس ليسا وجهين لعملة واحدة وأنهما مختلفان، فما يمكن تدريسه يلزم تدريسه ولن يتم تعلمه بغير ذلك، وما يمكن تعلمه ينبغى تعلمه . إن هذه الرؤية الجديدة ستساعد على تحويل الاهتمام إلى التعلم بعد أن استأثر التدريس به لآلاف السنين، ولكن علمنا به قليل، ورغم أن معلمى اليوم يدرسون بالطريقة نفسها التى كان يتبعها المعلمون من ثلاثة آلاف سنة، فلم توجد حتى اليوم طريقة لاستنساخ ما يفعلون. وثمة سؤال لم يطرح قط قبل نهاية القرن التاسع عشر : "كيف نتعلم؟" وما إن طرح السؤال حتى

تراكمت المعرفة الجديدة والرؤية الجديدة بسرعة كبيرة. ولأن المعرفة الجديدة دائمًا تستغرق وقتًا طويلاً حتى تتحول إلى تكنولوجيا وتطبيقات فإن ما نعرفه عن عملية التعلم اليوم يفوق ما تطبقه المدارس كثيرًا ولكننا الآن فى النقطة التى تتحول عندها معرفتنا الجديدة بشأن عملية التعلم إلى تطبيقات .

أولاً نعرف أن الناس المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة، وأن طريقة التعلم "كبصمات الأصابع" سمة شخصية لا تتطابق أبدًا بين اثنين فلكل سرعة مختلفة وإيقاع مختلف وزمن انتباه مختلف . فإذا فرض على الشخص سرعة أو إيقاع أو زمن انتباه غريب عنه، فلن يحدث التعلم ولن نجنى إلا التعب والمقاومة وكذلك نعرف أن الناس المختلفين يتعلمون الموضوعات المختلفة بطرق مختلفة. فأغلبنا مثلاً تعلم جدول الضرب سلوكياً أى بالتدريب والتكرار . ولكن علماء الرياضيات لا يتعلمون جدول الضرب بل يفهمونه، وكذلك فالموسيقيون لا يتعلمون قراءة النوتة بل يفهمونها ولا يوجد أى رياضى مر بمرحلة تعلم الإمساك بالكرة مع ذلك فثمة أشياء يجب تعليمها ولا تقتصر على القيم والرؤية البصيرة والمعنى . فالمطلوب من المدرس أن يتعرف على نقاط القوة فى الطفل وأن يُوجه الموهبة نحو الإنجاز . وما كان لأى عبقرى مثل موتسارت أو روفائيل أن يوجد بدون أب معلم. فالمرء يتعلم موضوعاً ولكنه يعلم شخصًا .

ونحن الآن مستعدون لوضع هذه المعرفة موضع التطبيق، والحقائق الديموجرافية تؤيد هذا . ففى الدول المتقدمة يعيش أغلب السكان حول العواصم. معنى ذلك أن الطلاب غير مضطرين للذهاب إلى مدرسة واحدة والتعامل مع طريقة واحدة فى التدريس، كما هو الحال فى مدرسة القرية . ويستطيع الطلاب أن يختاروا بين المدارس فكلها فى المتناول إما سيرًا على الأقدام، أو بالدراجة أو بالأتوبيس وكل مدرسة تقدم بيئة تعليمية مختلفة . ويُنتظر أن تقع على مدرس المستقبل مسئولية التعرف على طرق تعلم الطلبة وتوجيههم إلى المدارس الملائمة لطرائقهم المختلفة فى التعلم .

## تكنولوجيا التعلم الجديدة :

وهذه النقلة ستفرضها التكنولوجيا الجديدة علينا . لأنها تكنولوجيا تعلم وليست تكنولوجيا تعليم . وكما قال المارشال الكندى ماكوهان منذ أربعين سنة : لم يكن تغير جامعات العصور الوسطى بسبب النهضة بل بسبب الكتاب المطبوع. صحيح أن مقولة ماكوهان الشهيرة "الوسيط هو نفسه الرسالة، مبالغة واضحة، إلا أن الوسيط يفرض ما يمكن إرساله واستقباله من رسائل كما أنه يحدد الرسائل التى لا يمكن إرسالها واستقبالها" . والوسيط يتغير بسرعة . وكما كان الكتاب المطبوع هو "التكنولوجيا العالية" فى التعليم فى القرن الخامس عشر، فإن الحاسب والتليفزيون والفيديو هى تكنولوجيا التعليم العالية فى القرن العشرين . ولذلك فسيكون للتكنولوجيا الجديدة أثر عميق فى المدارس وطرق التعلم .

لاقى الكتاب المطبوع مقاومة عنيفة فى القرنين الخامس عشر والسادس عشر من جانب المدرسين ولم يحسم الصراع حتى أنشأ اليسوعيون وكومنيوس مدارس قائمة عليه فى بداية القرن السابع عشر . . ومنذ البداية أجبر الكتاب المطبوع المدارس على أن تحدث تحولاً كاملاً فى طريقة التدريس المتبعة . فقد كانت طريقة التعليم الوحيدة قبل ذلك تعتمد على نسخ المخطوطات أو الاستماع إلى المحاضرات والتلاوة، على ما فى ذلك من مشقة وعناء . وفجأة أصبح التعليم ميسراً للناس بالقراءة. ونحن الآن على أبواب ثورة تكنولوجية مشابهة، وربما تكون أكبر أثراً . فالمؤكد أن الحاسب رفيق أكثر وداً من الكتاب المطبوع وخاصة للأطفال. فصبره لا ينفد فمهما كثرت أخطاء مستخدمه فالحاسب مستعد لتكرار المحاولة وهو تحت أمر الطالب بصورة لا يطيقها مدرس. فالمدرس فى فصل مزدحم لا يملك وقتاً لكل طفل على حدة، وعلى العكس من ذلك، فالحاسب متاح دائمًا ولا يهم إن كان الطفل سريعًا أو بطيئاً أو متوسطاً، أو كان يستقبل بعض المواد ويستسهل أخرى أو أراد أن يتعلم أشياءً جديدة أو يعود إلى شىء سبق دراسته. وعلى خلاف الكتاب المطبوع، فالتنوع فى الحاسب لا حدود له كما أنه ملئ بالألعاب.

وهناك كذلك التليفزيون الذى يخلق عالماً كاملاً من التعليم المرئى. فالإعلان الذى لا تزيد مدته عن نصف دقيقة ينطوى على ساعات تعليمية لا يستطيع أغلب المدرسين تحقيقها فى شهر كامل من التدريس . ويأتى موضوع الإعلان التليفزيونى فى المرتبة الثانية فالمهم هو المهارة والحرفية وقوة الإقناع الكامنة فى العرض. نتيجة لذلك يأتى الأطفال إلى المدرسة بتوقعات تعليمية مصيرها الإحباط وخيبة الأمل. فهم يتوقعون مستوى من الكفاءة التدريسية لا يستطيع أغلب المدرسين أن يصلوا إليه. وستضطر المدارس إلى زيادة اعتمادها على الحاسب والتليفزيون والأفلام وشرائط الفيديو . وسيقترب دور المدرس من المشرف العلمى أو المستشار الشخصى، ويشبه ذلك ما كان يفعله المعلمون فى جامعات العصور الوسطى من مئات السنين. فستكون مهمة المدرس أن يساعد ويقود ويقدم الأسوة والتشجيع ولن تكون مهمته الأولى توصيل المادة العلمية نفسها .

لقد أحدث الكتاب المطبوع فى الغرب موجة من حب العلم لم يشهدها العالم من قبل ولا من بعد . وأتاح لكل الناس على اختلاف مشاربهم أن يتعلموا فى خصوصية بيوتهم كل "بسرعته فى صحبة متجانسة من القراء ذوى المشارب المتناغمة". كما أتاح لمن تفصلهم المسافات والجغرافيا أن يتعلموا معاً . لم تكن إعادة اكتشاف التراث القديم هو الحدث الحاسم، على الأقل فى الغرب، لأن هذا التراث كان موجوداً دائماً. بل كانت التكنولوجيا الجديدة المتمثلة فى الكتاب المطبوع هى ذلك الحدث. فهل ستحدث الحاسبات والتكنولوجيا انفجاراً مماثلاً من حب العلم؟ إن من يرى صبياً دون الثامنة يقضى ساعة فى تشغيل برنامج رياضيات على الحاسب أو طفلاً أصغر من ذلك يشاهد برنامج "شارع السمسم"، أو برنامج تعليمى تليفزيونى أمريكى للأطفال الصغار، سيعلم أن البارود اللازم لذلك الانفجار يتجمع شيئاً فشيئاً، حتى لو ساء أداء المدرسة فإن متعة التعلم التى تولدها التكنولوجيا الجديدة ستحدث أثرها . ولقد قاومت المدارس اليابانية والأمريكية هذه التكنولوجيات الجديدة لمدة ثلاثين عاماً، ولكنها مستعدة الآن

لاستخدامها والتوسع فى استخدامها وأن تجسدها فى طرق التدريس وفى خلق الرغبة فى التعلم التى هى بمثابة الجوهر الحقيقى لعملية التعليم .

## ما المعرفة ؟

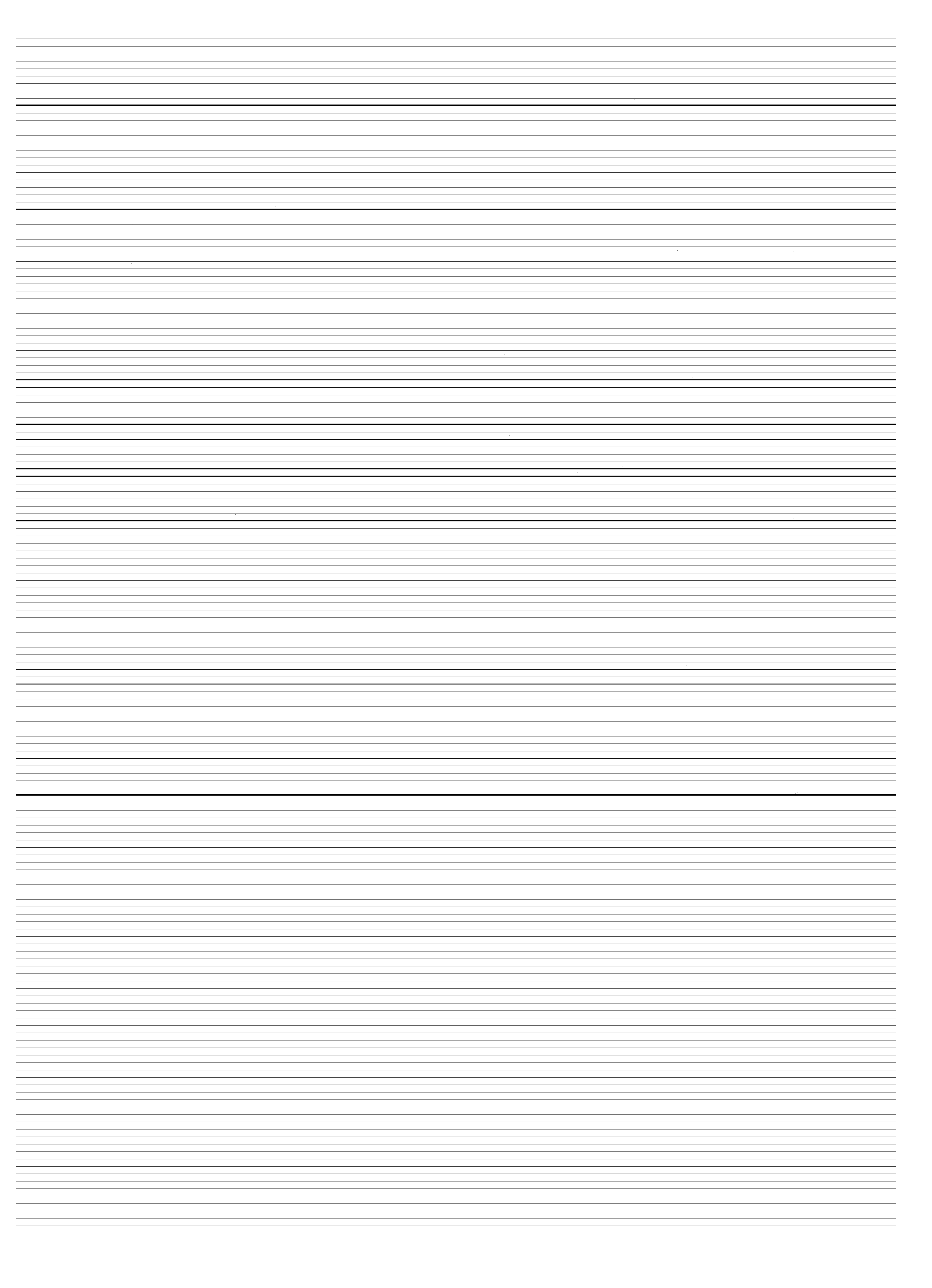
عندما ظهر الكتاب المطبوع فى القرن الخامس عشر كان ما يعد "معرفة" جاهزًا لتحول شامل وكانت طرق توصيل تلك المعرفة جاهزة لتحول مواز . وربما كنا اليوم فى منعطف مشابه. وموقفنا يشبه جماعة "المدرسين" عند ظهور الكتاب المطبوع. فوراؤنا مائتا سنة كان التخصص فيها هو الطريق الملكى لاكتساب المعرفة الجديدة وتوصيلها جميعًا وقد ينجح هذا الأمر فى العلوم الطبيعية حتى اليوم. أما فى غيرها، فالتخصص أصبح عقبة فى طريق اكتساب المعرفة، بل إنه يسلب من المعرفة فاعليتها . والأكاديمية تعرف المعرفة بأنها ما يُطبع، وبالقطع ليست هذه هى المعرفة، بل هى بيانات خام فالمعرفة هى المعلومات التى تغير شيئاً أو شخصاً بأن تكون أساساً لفعل أو أن تجعل الفرد (أو المؤسسة) قادرًا على أداء فعل مختلف وأكثر فاعلية. وهذا طرف مما تنجزه المعرفة .

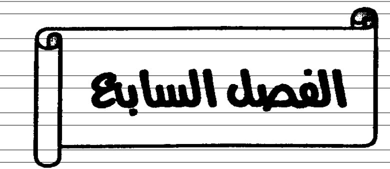
منذ خمسين عاماً فقط. كان ما يكتبه كبار العلماء يحقق أعلى المبيعات . ولم يكن جون ماينارد ولا جوزيف شومبيتر يسعيان للانتشار ومع ذلك فقد كانت كتابات هذين العالمين تتلقفها أيدى قراء من خارج مجال علم الاقتصاد . والمؤرخ أرنولد توينبى لم يحاول أبدًا أن يخاطب الجماهير فى الثلاثينات وكذلك الكاتبان العظيمان إديث هاميلتون وفيرنر بامبر فى كتابيهما عن الإغريق، ومع ذلك فقد كانت مؤلفاتهم تحتل مكاناً فى قائمة أكثر الكتب مبيعاً إلى جانب كتب كبار المؤرخين الأمريكيين فى ذلك الحين . أما خلفاؤهم من كتاب اليوم فيبذلون المال حتى يتمكنوا من نشر أبحاثهم فى الدوريات المتخصصة التى لا يقرأها حتى زملاؤهم. أما الآن فلم نعد نقبل المسلمة القديمة التى تقول أن من واجب أهل العلم أن يوضحوا ما لديهم. وحتى يتحقق ذلك لن تُنتج أى معرفة. فالقراء موجودون ينتظرون، ظامئون ولكن للعلماء الجيدين — فالمؤرخة الأمريكية باربرا توكمان والمؤرخ الفرنسى فرناند برودل وعالم الفيزياء الفلكية الإنجليزى ستيفن هوكنج، هؤلاء العلماء لو سمحوا بتقديم أعمالهم بصياغة نثرية مقروءة فتستحق كتبهم رقماً قياسياً فى

التوزيع ولا يصح أن نسأل الآن ما أو من المسئول عن غموض ما يكتبه العلماء فهذا خارج الموضوع، ولكن ما يهمنا هو توقف عملية تحول عالم المتخصصين الأكاديمي إلى معرفة فهو في أحسن الحالات "فيض معلومات" وفي أسوأ الحالات، وهذا هو الشائع، يكون مجرد "بيانات" إن المجالات العلمية والمناهج التي كانت تنتج المعرفة في المائتي سنة الماضية لم تعد على عطائها القديم أو انحصرت في العلوم الطبيعية . وإن النمو السريع للأعمال التي تستفيد من العلوم البيئية وغيرها تلفت النظر إلى أن المعرفة الجديدة لم تعد تنتج من داخل العلوم التي يدور في فلكها التدريس والتعليم والبحث منذ القرن التاسع عشر وحتى العشرين .

ففي عام ١٩٤٣ نشر الروائي الألماني النمساوي هرمان هيسه آخر كتبه "لعبة الخرز الزجاجي" (صدرت الترجمة الإنجليزية في سنة ١٩٤٧ بعنوان ماجستر لودى) وفي هذه الرواية اختلق الكاتب جماعة من المفكرين المنعزلين يقضون وقتهم في عزف الموسيقى الصينية وحل الأحاجي الغامضة مثل لعبة الخرز الزجاجي التي تظهر في العنوان، ويتجنب هؤلاء المفكرون أي اتصال بالعالم الهمجي الخارجي. كان "هيسه" يشير بذلك إلى انسحاب المفكرين الألمان إلى عالم الترفع الداخلي أثناء الحقبة النازية . ولكن في نهاية الرواية يرفض بطل الرواية "المنفى الداخلي" الذي تسوده الألعاب الفكرية ويعود إلى عالم الناس الحقيقي بقذارته وضوضائه وتلوثه وفساده، أي بمعرفته الحقيقية. ورغم أن الأكاديميين بيننا ليس لهم عذر مفكري اللغة الألمانية في زمن هتلر، إلا أنهم كادوا ينعزلون ويدخلون في لعبة الخرز الزجاجي التي يحكي عنها هيسه. فهل سيُجبرون الآن على أن يعيدوا إلى المعرفة فاعليتها أي يجعلوها معرفة حقيقية ؟

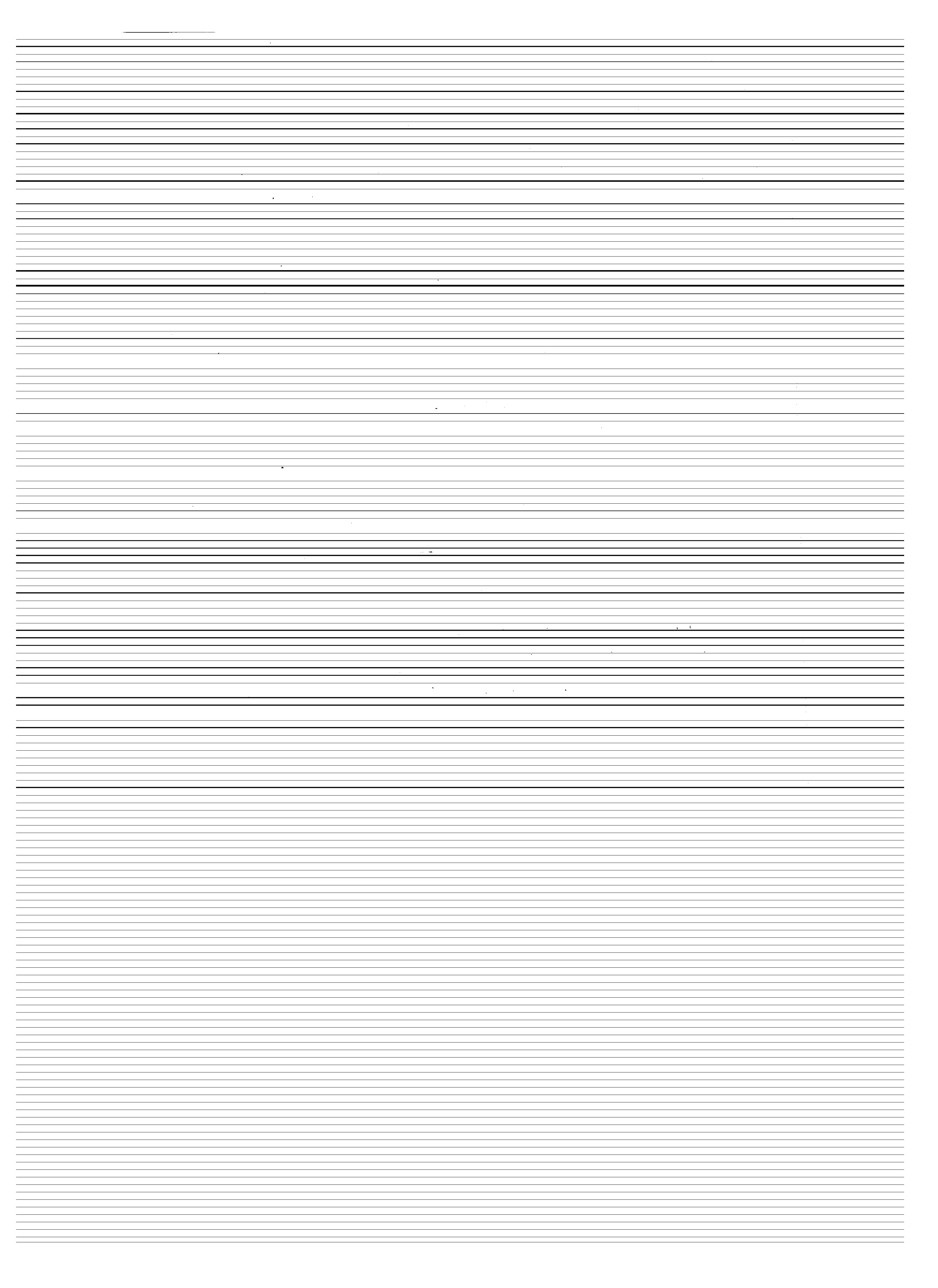
لا شك أن المدارس والتعليم سيشهدان تحولات كبرى سيفرضها مجتمع المعرفة، وتفتح لهم الباب نظريات التعلم الجديدة، وتكنولوجيا التعلم الجديدة. ولكننا بالطبع لا نعلم بأي سرعة ستأتي، بيد أننا نستطيع أن نتنبأ – ومع نسبة ترجيح كبيرة – في أي الأماكن ستظهر أولاً وتحدث أكبر الأثر هذا المكان هو الولايات المتحدة . وذلك من ناحية : لأن الولايات المتحدة تملك أكثر الأنظمة التعليمية انفتاحاً ومرونة وأقلها مركزية وتعرضاً للقيود، ومن جانب آخر لأن الولايات المتحدة أقل الدول رضاءً عن وضعها الحالي ولغياب الرضا أسبابه القوية .






# ثقافة الديمقراطية والإدارة المدرسية في التعليم المصري(*)

(*) أ.د. شبل بدران ، أستاذ أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .



# الفصل السابع

# ثقافة الديمقراطية والإدارة المدرسية

# فى التعليم المصرى

## مقدمة :

العلاقة بين النظام التعليمى والنظام السياسى فى أى مجتمع، علاقة جدلية يحكمها حركة الصراع الاجتماعى فى الواقع، حيث تتجلى تلك العلاقة فى حالة انعكاس بنية وطبيعة النظام السياسى فى التعليم، إلا أن التعليم يتمتع بقدر من الاستقلالية النسبية عن تلك العلاقة الحاكمة لكلا النظامين، تلك الاستقلالية تعود إلى طبيعة القيادات المدرسية والمنهج الخفى ومجمل العلاقات الاجتماعية والتفاعلات والقيم التى تسود المدرسة بعيداً عن الآلية الحاكمة لكل من النظام السياسى والنظام التعليمى .

والدراسة الحالية تهدف بشكل رئيسى إلى رصد العلاقة بين نمط وشكل الإدارة المدسية والتطور الديمقراطى فى مصر خلال النصف قرن المنصرم . كما أن الدراسة ينصب جل اهتمامها برصد ثقافة الديمقراطية فى الإدارة المدرسية، ويقصد بذلك إدراك ووعى المدراء والنظار وممارستهم اليومية وفهمهم للقواعد والقوانين والقرارات التى تنظم العمل الإدارى اليومى بالمدرسة . وسيترتب على ذلك الفهم تقسيم المرحلة التاريخية إلى مرحلتين :

**المرحلة الأولى :** من ثورة يوليو ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٧٤ ، وهى تلك الفترة التى شهدت شكلاً محدداً لطبيعة النظام السياسى وآلياته على الصعيد الديمقراطى، والتى تتجلى فى مركزية الدولة والإدارة والدور الحاسم للدولة فى كافة المجالات حيث كانت الدولة تدير المجتمع نيابة عن الأفراد وتمتلك كل شىء فى مصر فيما عدا سيارات الأجرة .

**المرحلة الثانية :** من عام ١٩٧٤ وللآن، وهى تلك الفترة التى تغيرت فيها بنية النظام السياسى من نظام الحزب الواحد والفكر الواحد إلى نظام تعدد الأحزاب والرؤى واندماج النظام الاقتصادى المصرى فى منظومة الاقتصاد العالمى، واعتماد سياسة التحرير الاقتصادى والخصخصة منهاجاً للعمل الوطنى على كافة الأصعدة . وهنا يثار سؤال هام وجوهرى هو : **هل الإدارة المدرسية فى الممارسة اليومية والواقعية وعلى مستوى القوانين والقرارات واللوائح وفهم المدراء والنظار قد تأثرت بتلك التحولات؟ أم ظلت على ما هى عليه ؟**

## تساؤلات الدراسة :

ومن خلال ما سبق نستطيع أن نبلور جملة من الأسئلة البحثية للدراسة نوجزها فيما يلى :-

١- ما العلاقة بين الإدارة المدرسية وطبيعة النظام السياسى خلال الفترة من عام ١٩٥٢ – ١٩٧٤ ، ١٩٧٤ – وللآن ؟

٢- هل كانت الإدارة المدرسية مستجيبة للتطورات الديمقراطية التى حدثت فى الواقع الاجتماعى خلال تلك الفترة ؟

٣- ما دور التشريعات والقوانين والقرارات الوزارية التى صدرت خلال تلك الفترة؟ وهل كانت داعمة للعلاقة أم متناقضة معها ؟

٤- هل تغيرت التشريعات والقوانين بتغير النظام السياسى خلال المرحلتين ؟

٥- ما موقف وممارسة المدراء والنظار والوكلاء من التشريعات والقوانين التى صدرت؟

٦- ما موقف المدرسة كمؤسسة اجتماعية من التطور الديمقراطى الجارى فى الواقع الاجتماعى ؟

٧- ما وعى وإدراك وممارسة المدراء والنظام والوكلاء للإدارة المدرسية، وما وعيهم وثقافتهم حول ديمقراطية الإدارة المدرسية؟

## منهجية البحث :

يعتمد البحث على الأثنوجرافيا النقدية كمنهج للدراسة والبحث، وذلك من خلال الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة، والمشاركة بالانخراط الكامل فى الأنشطة موضوع البحث والمعايشة اليومية للنشاط الإدارى بالمدرسة .

إن البحوث الأثنوجرافية، هى تلك التى تشير إلى نوع خاص من البحوث الكيفية والتى ينخرط الباحث فيها مباشرة فى وصف ثقافة فرد أو جماعة اجتماعية معينة أو نظام اجتماعى، وهو بحث كيفى ينصب على الوصف الكثيف – عن قرب – لثقافة فرد أو جماعة وكما تشمل عليه ثقافتهم من مدركات ومعانى ومنظورات ولكيفية تعاملهم فى حياتهم اليومية وداخل مؤسساتهم الطبيعية .

من هنا فإن ثقافة الديمقراطية فى الإدارة المدرسية يقصد بها وعى وإدراك وممارسة فعلية ومفاهيم حول القوانين والقرارات التى تنظم عمل مدير وناظر ووكيل المدرسة، ما هى تصوراتهم عن الديمقراطية فى الإدارة المدرسية؟ وهل ما يمارسونه يعد عملاً ديمقراطياً من وجهة نظرهم أم لا؟

## خطوات الدراسة :

من خلال ما سبق سيقوم الباحث بعمل الخطوات التالية للإجابة عن الأسئلة البحثية السابقة وتحقيق الهدف العام من البحث وهو التعرف على ثقافة الديمقراطية فى الإدارة المدرسية فى التعليم المصرى لمرحلة التعليم الأساسى والتى تعنى فى التحليل الأخير ما يدركه ويعرفه ويعيه ويمارسه المدراء والنظار والوكلاء للإدارة المدرسية وفق القوانين والقواعد والقرارات الوزارية وموقفه منها سواء بالقبول أو الرفض.

### ويتمثل الخطوات الإجرائية فيما يلى :-

١- التعرف على طبيعة التطور الديمقراطى خلال المرحلتين من الأدبيات التى عالجت ذلك الموضوع .

٢- التعرف على طبيعة ونمط الإدارة المدرسية خلال المرحلتين وذلك من خلال القراءة النقدية للحقب التاريخية فى المرحلة الأولى، معايشة الإدارة المدرسية فى المرحلة الثانية حالياً من خلال اتباع خطوات وأدوات المنهج الأثنوجرافى النقدى. وذلك عن طريق المقابلة، المشاركة، اللقاءات المفتوحة والملاحظة والمعايشة والانخراط فى العمل المدرسى اليومى لمعرفة وعى وإدراك المدراء ومدى إدراكهم لطبيعة ذلك العمل، هل هو ديمقراطى أم لا؟ وما مفهومهم ووعيهم عن ديمقراطية الإدارة المدرسية من خلال الممارسة اليومية ؟

٣- التحليل النقدى للقوانين والتشريعات والقرارات الوزارية التى تسير الإدارة بالمدرسة فى التعليم الأساسى .

٤- طرح وجهة نظر نقدية فى الممارسات والقوانين والقرارات التى تنظم العمل الإدارى بالمدرسة الابتدائية والإعدادية – التعليم الأساسى – من خلال ما تم معايشته والانخراط فيه مع العاملين بالمدرسة .

## الحدود الزمنية والمكانية للدراسة :

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ فى الفترة من فبراير ٢٠٠٣ وحتى يونيو ٢٠٠٣ فى بعض مدارس التعليم الأساسى المرحلة الإعدادية بمحافظة الإسكندرية .

## أولاً : إطلالة تاريخية للإدارة المدرسية فى مصر :

منذ قيام ثورة يوليو ١٩٥٢، والتعليم المصرى عامة قد مر بتحويلات كبيرة وواسعة، وذلك على مستوى التوسع فى أعداد الطلاب المقبولين بجميع مراحل التعليم، وكانت المجانية قاصرة على التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى لم تستكمل المجانية حلقاتها فى التعليم العالى إلا فى عام ١٩٦٢ . ولقد ترتب على ذلك تضاعف أعداد الطلاب بصورة غير مسبوقة فى جميع مراحل التعليم، كما أن الحكومة الجديدة، حكومة الثورة ومنذ بداية استيلائها على السلطة بقيادة الجيش، مرت بثلاث مراحل أساسية، **المرحلة الأولى :** من عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٥٦ وهى تلك المرحلة التى لم يطرأ عليها جديد وسميت مرحلة المشروعات الحرة، حيث لم تتبلور بعد

إيديولوجية وفلسفة النظام السياسى أما **المرحلة الثانية : ١٩٧٥ – ١٩٦١** وسميت مرحلة الرأسمالية الموجهة وهى محاولة الدولة السيطرة على وسائل الإنتاج فى المجتمع، **والمرحلة الثالثة : هى** مرحلة رأسمالية الدولة من عام ١٩٦١ – ١٩٧٤ وهى تلك المرحلة التى كانت الدولة تمتلك كل وسائل الإنتاج تحت اسم الملكية العامة أو ملكية الشعب .

وخلال تلك المرحلة كانت النظريات التربوية السائدة هى البراجماتية على مستوى المناهج الدراسية وسياسة التعليم، ومنذ بداية الثورة وسيطرتها على وسائل الإنتاج تبع ذلك سيطرة على الجهاز الإدارى للدولة بكامله وكانت الإدارة المدرسية من ضمن تلك الآليات التى حولتها الدولة إلى إدارة مركزية صارمة، تمسك الوزارة فى القاهرة بيدها كل شىء يتعلق بالإدارة التعليمية والمدرسية بداية من شخص وزير التعليم والمستويات الإدارية الأدنى، حتى مستوى مدير وناظر المدرسة .

ومن هنا فإن القرار المنظم للعمل داخل المدرسة، لا سلطة للمدرسة عليه، بل هى جهة تتلقى ذلك القرار وتنفيذه بشكل حرفى دون حذف أو إضافة، لذا فإن نمط الإدارة الذى ساد المؤسسة التعليمية كان نمطاً مركزياً صارماً، ولقد كان ذلك انعكاس لطبيعة النظام السياسى الاجتماعى الذى لم يقبل التعددية أو تنوع الأفكار والرؤى، كانت هناك رؤية واحدة وفكر واحد وحزب واحد استمد شرعية من الثورة وأخذ يدير المجتمع تحت مسمى "الشرعية الثورية"، وتحولت الإدارات المدرسية إلى آلية لتنفيذ ما تراه وتقره السلطة العليا، لقد تم ذلك تحت سيادة حكم فردى شمولى صبغ المجتمع وسيد ثقافة الوحدة فى مواجهة ثقافة التنوع والاختلاف، وتحول القادة والإداريين بالمؤسسات التعليمية إلى تكنوقراط لديهم القدرة فقط على التنفيذ بشكل حرفى .

ولو عدنا إلى الوراء قليلاً سنجد أن الأساس التاريخى لوزارة التربية والتعليم فى مصر يرجع إلى عام ١٨٣٧، عندما أنشئ أول جهاز إدارى تعليمى لتولى إدارة وتنظيم التعليم الحديث فى عهد "محمد على" وأطلق على إدارة التعليم وقتئذ اسم "ديوان المدارس"، ومع تطوير التنظيم

السياسى فى مصر تغير اسم "ديوان المدارس" إلى "نظارة المعارف" عام ١٨٧٨ ثم إلى وزارة المعارف العمومية عام ١٩١٥ ثم إلى وزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٣ .

وقد نظمت إدارة التعليم منذ نشأتها فى مصر على أساس المركزية التامة منذ تولية "محمد على" حكم مصر حيث ركز كل شئون الدولة عامة والتعليم خاصة فى يديه، وكان هذا الاتجاه يتمشى مع سياسة "محمد على" فى احتكار الدولة لكل مرافق البلاد وتسييرها وفق ما يراه حاكمها، وقد تأثر المبعوثون الذين أرسلهم "محمد على" إلى فرنسا بنظامها التعليمى فلما عادوا إلى مصر ساعدوه على إقامة نظام مركزى لإدارة التعليم متأثرين فى ذلك بالنظام المركزى الذى كانت تسير عليه فرنسا فى ذلك الوقت .

ورغم ظهور بعض الاتجاهات نحو اللامركزية فى عهد "الخديوى إسماعيل" إلا أن الإدارة التعليمية ظلت مركزية إلى نهاية حكمه . ولما تم للإنجليز احتلال مصر عام ١٨٨٢ فى عهد "الخديوى توفيق" أبقوا النظام المركزى للتعليم بل تغالوا فيه، ومع ثورة عرابى عام ١٨٨٢ قامت الحكومة البريطانية بإرسال سفيرها فى القسطنطينية إلى مصر ليكتب تقريراً عن الخطوات اللازمة لمواجهة الموقف وإخماد الثورة ونتيجة لتقريره صدر فى أول مايو ١٨٨٣ قانون إنشاء "مجالس المديريات"، وبمقتضى هذا القانون تمتعت مجالس المديريات بسلطات خاصة فى نظام التعليم ولعبت دوراً ملموساً فى التعليم فى نطاقها، غير أن المديريات لم تبدأ فى القيام بدورها فى التعليم إلا منذ عام ١٩٠٩ عندما صدر القانون رقم ٢٢ الذى منح "مجالس المديريات" سلطة فرض ضرائب محلية بدأت بـ ٥٪ وزيدت ١٠٪ وأجاز إنفاق الضريبة كلها فى الخدمات التعليمية، كما تضمن تنبيه المجالس إلى تنفيذ ما تصدره نظارة المعارف من نظم وقرارات .

وقد ترتب على منح "مجالس المديريات" (وهى خاضعة لوزارة الداخلية) سلطات تعليمية أن أصبح التعليم من الناحيتين الجغرافية والإدارية منقسماً إلى قسمين مستقلين : قسم تشرف عليه المجالس وعددها ١٤ وتشرف عليه وزارة الداخلية . وقسم تشرف عليه نظارة المعارف . وفى عام ١٩١٢ اتفقت وزارة الداخلية مع نظارة المعارف على أن تتولى "مجالس

المديريات" أمر التعليم الأولى والابتدائى والمهنى الزراعى والصناعى ومدارس المعلمين الأولية، ويكون لنظار المعارف الإشراف على التعليم الذى فوق الابتدائى فى المديريات، وإلى جانب هذا تقوم نظارة المعارف بالتفتيش على المدارس التى تقع تحت نفوذ مجالس المديريات .

ولكن حدث فى عام ١٩٣٤ أن تحددت مسئوليات "مجالس المديريات" فى التعليم الابتدائى والإلزامى دون غيره وكان السبب فى ذلك أن مجالس المديريات فشلت فى مواجهة الأعباء المالية لمشروع تعميم التعليم الإلزامى الذى بدأته وزارة المعارف العمومية عام ١٩٢٥، وبذلك ضمت وزارة المعارف المدارس الابتدائية وبقى إشراف المجالس على التعليم الأولى والإلزامى حتى عام ١٩٥٠، وفيما بعد ألغى إشراف المجالس وتحولت سلطاتها إلى وزارة المعارف والسبب فى ذلك هو عدم كفاءة التعليم الإلزامى تحت إدارة "مجالس المديريات" فأدى ذلك إلى ضرورة مركزية الإشراف عليه فى سير الوزارة . ويمكن القول أن دور "مجالس المديريات" فى تلك الفترة لم يتعدى أكثر من تخفيف العبء المالى عن وزارة المعارف .

وكانت وزارة المعارف تثقل نفسها بأعباء التعليم فكانت مسئولة عن إدارة جميع المدارس فى مراحل التعليم العام والتعليم العالى. وتدير مصالح دار الآثار ودار الكتب والمجمع اللغوى بالإضافة إلى مسئوليتها فى وضع السياسة العامة للتعليم وخطط الدراسة والمناهج ووضع وتقرير الكتب المدرسية وعقد الامتحانات العامة وتعيين المدرسين ونقلهم وترقيتهم وتأديبهم ووضع الميزانية وعقد اللجان الفنية والإدارية وشراء مستلزمات العملية التعليمية وتجهيزات المبانى وباختصار كانت وزارة المعارف فى يدها كل شئون التعليم فى جميع أنحاء البلاد . وظلت إدارة التعليم مركزية حتى بعد أن حصلت مصر على استقلالها وانتهى الإشراف الإنجليزى على التعليم عام ١٩٣٦ .

وقد عبر "أحمد نجيب الهلالى" وزير المعارف عام ١٩٣٥ عن أثر الإدارة التعليمية المركزية على المدارس بقوله :

".. أساس العلة فى رأينا هو الإدارة التعليمية، هو فى طريقة الإشراف على المدارس، هو بعبارة صريحة فى وزارة المعارف، وقد حاولت أمم قبلنا أن تبين أسباب فساد التعليم فوجدت أن مرجع الفساد هو الهيئة المركزية المشرفة على التعليم.. وحالة مصر فى هذا الشأن شبيهة بما كانت عليه تلك الأمم قبل إصلاح التعليم فيها، فإن وزارة المعارف قد ركزت فى يدها كل ما يختص بالتعليم تركيزاً ألغى شخصية المدارس إلغاءاً .. كما غل هذا التركيز يد النظار والمدرسين، كذلك غل يد الوزارة نفسها عن العناية بالمسائل الفنية عناية كافية مثمرة..".

وذكر "طه حسين" فى كتابه "مستقبل الثقافة فى مصر" عام ١٩٣٨، أن وزارة المعارف تفتقر إلى العلاقات الإنسانية السليمة فى إدارتها ونادى بإصلاح هذه الإدارة أولاً إذا أردت إصلاح حال التعليم .

غير أنه لم يكن من الممكن أن يستمر الحال على هذا الوضع فقد أدى الإحساس بعجز الجهاز التعليمى المركزى عن إدارة التعليم وتوجيهه الوجهة الصحيحة إلى التفكير فى إنشاء إدارات تعليمية إقليمية تخفف العبء عن كاهل الوزارة وتقوم بتولى شئون التعليم فى الجهات التى تشرف عليها بما يحقق التلاؤم مع ظروف هذه الجهات ومن ثم صدر فى ٨ مايو عام ١٩٣٩ قرار وزارى يقضى بإنشاء مناطق تعليمية فى الأقاليم تقوم بتنفيذ السياسة العامة للوزارة وتوجيهها الوجهة التى تتلاءم مع ظروف البيئات المحلية إلا أن هذه المناطق كانت ترجع فى كل صغيرة وكبيرة إلى ديوان الوزارة حيث كانت تلك المناطق التعليمية مغلولة الأيدى لأن الوزارة لم تمنحها من السلطات ما يتناسب مع المسئوليات الملقاة عليها، كما أنها كانت تعانى نقصاً فى موظفيها ولم يكن لها ميزانيات مستقلة. وبالإضافة إلى هذا فإن نظام المناطق قد نشأ فى وقت لم تتهيأ لها الظروف بنجاحه، فلم يكن بها من الموظفين المتمرسين بالاستقلال فى الرأى أو القادرين على اتخاذ القرار الحكيم أو تدربوا على تحمل المسئولية فافتقدت المناطق الشخص الإدارى الكفء والقائد الحازم. ومن ناحية أخرى فقد كان كثيرين من المشرفين على هذه المناطق غير راغبين فى تحمل المسئولية لأنهم اعتادوا العمل فى ظل نظام مركزى يتلقون فيه كل التوجيهات والأوامر من الوزارة.

وبذلك لم يتحقق الهدف الذى أنشئت من أجله المناطق التعليمية وظلت المناطق مجرد فروع من ديوان الوزارة تضيع كل وقتها وجهدها فى استئذان الوزارة فى كل صغيرة وكبيرة . ولقيت المدارس فى ظل هذا النظام صعوبة كبيرة فى تسيير أمورها بل وفى تنفيذ التعليمات نظرًا لعدم قدرتها على التوفيق بين مطالب ديوان الوزارة من ناحية ومطالب المناطق التعليمية من ناحية أخرى .

وظل العمل بتلك المناطق على هذا النحو حتى قامت ثورة يوليو ١٩٥٢ فوجدت أن المناطق لم تقم على أسس سليمة من اللامركزية وأن مشكلة الإدارة كانت أكثر تعقيدًا فأصدرت وزارة التربية والتعليم القرار الوزارى رقم ٤٦٠ فى أغسطس ١٩٥٥ وأطلق عليه "**دستور الوزارة**" حيث عمل هذا القرار على أن تقوم المناطق التعليمية بوظائف فنية وإدارية تمثل بصورة مصغرة بما يجرى فى ديوان الوزارة ويكون لها سلطات تمكنها من أداء هذه الوظائف، وتم تفويض قدر أكبر من السلطات بحيث تتمكن من العمل المتصل بالشئون التربوية وحل المشكلات التعليمية التى تواجهها البيئات المحلية المختلفة .

ثم صدرت بعد ذلك عدة قرارات وزارية هدفت كلها إلى تفويض مزيد من السلطات إلى المناطق التعليمية المحلية . وبعد صدور قانون الحكم المحلى عام ١٩٦٠ قامت الوزارة بتنظيم جهازها من جديد بحيث يتمشى العمل بها مع اتجاه سياسة الدولة نحو اللامركزية فأصدرت عدة قرارات وزارية تؤكد تدعيم مبدأ جديد فى الإدارة التعليمية وهو مبدأ مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ واعتبرت هذه الخطوة سيرًا فى طريق اللامركزية استجابة للقوانين المتتابعة المنظمة للإدارة المحلية والحكم المحلى بدءًا من صدور القانون ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ حتى صدور القانون ٥٢ لسنة ١٩٧٥ .

وبمقتضى قانون الحكم المحلى قسمت المحافظات إلى مديريات تعليمية وإدارات تعليمية على مستوى المدينة والقرية ولهذه المديريات كنص القانون اختصاصات ومسئوليات فى الشئون التعليمية تتناسب مع السلطات الممنوحة لها . والتى انحصرت فى إعلان نتائج امتحانات الشهادة

الابتدائية والإعدادية وإجراء الامتحانات والتصحيح، أما السياسة العامة وتعيين القيادات والمدراء والعقاب والفصل ووضع المناهج الدراسية ظل مركزياً من الوزارة، وعلى الرغم من الحديث المطول الآن حول الشراكة المجتمعية فى العملية التعليمية لم تتحقق لامركزية فى اتخاذ القرار أو المشاركة فى السياسة العامة .

وبذلك تطورت وزارة التربية والتعليم بعد الثورة فصارت مسئولة عن التعليم العام دون التعليم الجامعى والعالى بعد أن انفصلت الجامعات والمعاهد العليا عنها بإنشاء وزارة التعليم العالى عام ١٩٦١ وتحدد مسئولياتها بموجب القرار الجمهورى رقم ١٦٦٥ لسنة ١٩٦١ وفى التشكيل الوزارى الذى تم فى مارس ١٩٧٦ أدمجت وزارتا التربية والتعليم والتعليم العالى تحت وزارة واحدة وسميت وزارة التعليم إلا أنها من الناحية التنظيمية لايزال كل جهاز يقوم باختصاصاته ومسئولياته منفصلاً عن الآخر ولكن يعملان تحت رئاسة وزير واحد . وفى التشكيلات الوزارية المتعاقبة كان يتم الدمج، أو الفصل وسواء كانوا وزارة واحدة أو وزارتين فهما من الناحية العملية والفنية وزارتين منفصلتين .

وخلاصة القول أنه فى ظل النظام اللامركزى يزداد التخصص كلما ابتعدنا عن المركز ويزداد العموم كلما اقتربنا منه حيث يترك ما هو عام كالتخطيط ورسم السياسة التعليمية والتوجيه والرقابة والإشراف إلى ديوان الوزارة وما هو خاص بالتنفيذ تقوم به المديريات التعليمية وما هو أخص يترك للمدارس، إلا أن كل ذلك يتم تحت سيادة ثقافية مهيمنة ومسيطرة، هى ثقافة المركزية، والسلطات اللامحدودة لديوان عام الوزارة، ولقد تجلى ذلك الأمر فى لجان التفتيش والمتابعة التى تتبع الوزير مباشرة، لقد استحوذت على سلطات معنوية وأدبية وإدارية وعقابية تعادل سلطات الوزير، حتى لجان التحقيق التى تأتى إلى المدارس لو كانت لجان آتية من ديوان عام الوزارة، فإنها تستحوذ على الأهمية والسيطرة بعكس اللجان الفرعية التى تقوم من المديرية التعليمية . باختصار شديد أن شيوع ثقافة المركزية أفقدت القيادات المدرسية روح المبادأة وتحمل المسئولية .

## ثقافة الديمقراطية :

هى تلك الروح التى تنظم العمل داخل المدرسة منطلقة من تفويض للسلطة والمشاركة والحوار فى اتخاذ القرار والمحاسبة والمساءلة ، وهى صورة بسيطة لديمقراطية الإدارة التى تُعنى بالحوار والنقاش والمشاركة فى صنع واتخاذ القرار والإيمان بالكفاءة والجدارة .

# ثانيًا : واقع الإدارة المدرسية :

## الممارسات الفعلية لديمقراطية الإدارة المدرسية

## الدراسة الميدانية

فى الدراسة الميدانية والتى حاولنا من خلال المنهج الأثنوجرافى أن نتعرف على ممارسة المدراء والنظار والوكلاء لعملية الإدارة المدرسية، وهل هى إدارة ديمقراطية أم لا؟ وهل يعى المدراء والنظار والوكلاء ما يمارسونه أم لا؟ وهل ما يمارسونه يتفق مع ثقافة ديمقراطية الإدارة وفق القوانين والقرارات أم ماذا ؟

ولقد أجريت هذه الدراسة فى محافظة الإسكندرية خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ فى الفترة من فبراير٢٠٠٣ وحتى يونيو٢٠٠٣. وقبل الخوض فى عينة الدراسة نلقى الضوء على الموقف التعليمى فى محافظة الإسكندرية للعام الدراسى ٢٠٠١/ ٢٠٠٢.

| | |
|---|---|
| – عدد المدارس بجميع المراحل والأنواع | : ١٥٤٠ |
| – عدد الفصول | : ١٩٥١٤ |
| – عدد التلاميذ، بنــون | : ٤٤٣٩٢٣ |
| بنــات | : ٤٢١٥٦٧ |
| – جملة التلاميذ بمحافظة الإسكندرية | : ٨٦٥٤٩٠ |

هذه الأعداد للمدارس والتلاميذ والفصول موزعة على سبع إدارات تعليمية هى، إدارة (أ)، إدارة (ب)، إدارة (ج)، إدارة (د)، إدارة (هـــ)، إدارة (و)، إدارة (س)، وتشـــكل إدارة (أ) و(ب) و(و) و(س) من الإدارات التى تشمل على مناطق فقيرة للغاية وعشوائية وخارج

كردون المدينة أما بقية الإدارات فهى إدارات تقع فى وسط المدينة ولقد تم اختيار مدرستين إعداديتين واحدة للبنين وأخرى للبنات فى إدارة (أ) وتم اختيار خمس مدارس ثلاثة للبنات واثنين للبنين بإدارة (ب)، منهم ثلاثة مدارس من المدارس التى تخضع لبرنامج تطوير التعليم بالإسكندرية والممول من هيئة المعونة الأمريكية بمبلغ ٢٥ مليون دولار أمريكى، وهى مدارس فقيرة وفى مناطق شعبية وينصرف مشروع تطوير المدارس على ٢٥ خمسة وعشرون مدرسة فى المناطق الفقيرة، ولقد اخترنا خمسة مدارس منها ثلاثة فى إدارة (ب) حتى يتبين لنا الفرق بين الجهود التى بذلت من أجل تطويرها والمدارس التى لم تخضع للتطوير أصلاً.

كما تم اختيار مدرستين فى إدارة (د) التعليمية واحدة للبنين والأخرى للبنات وهما من المدارس التى تخضع لمشروع تطوير التعليم بالإسكندرية، والذى تتبناه هيئة المعونة الأمريكية فى إطار تحقيق اللامركزية فى الإدارة وتحقيق مشاركة مجتمعية فى الإدارة والتمويل، والمشروع للآن لم يتجاوز برامج للتدريب على الحاسب الآلى واللغة الإنجليزية للمدراء والنظار والمعلمين وزيارات لبعض المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية، كما أن عملية الاختيار هذه حاولنا قدر الإمكان أن تكون ممثلة للواقع الجغرافى والاجتماعى والثقافى لمدينة الإسكندرية فإدارة (أ) بالإسكندرية تحوى مدارس ريفية وفقيرة للغاية ومدارس فى وسط المدينة، كما أن إدارة (ب) بها مدارس فى منطقة أبيس الزراعية ومدارس فى وسط المدينة وهى بالطبع مدارس متميزة، أما إدارة (د) بالإسكندرية فهى تشمل مدارس الإسكندرية القديمة (الأنفوشى ورأس التين وكرموز . . إلخ) ومدارس تقع فى أوساط اجتماعية وثقافية واقتصادية جيدة. وإدارة (ج) مدرسة واحدة للبنات جملة المدارس عشرة.

جدول (١)

عدد مدارس العينة موزعة على الإدارات حسب الجنس

| البيان / الإدارة | عدد المدارس بنين | عدد المدارس بنات | الجملة |
|---|---|---|---|
| أ | ١ | ١ | ٢ |
| ب | ٢ | ٣ | ٥ |
| ج | – | ١ | ١ |
| د | ١ | ١ | ٢ |
| الجملة | ٤ | ٦ | ١٠ |

## المدراء والنظار والوكلاء :

- المدراء عشرة
- النظار عشرة
- الوكلاء ثمانين

وتتراوح مدة خدمة المدراء من ٢٠ إلى ٢٥ عام منها ما لا يقل عن عشرة أعوام فى العمل الإدارى ـ أما النظار فمنهم الجدد ويتراوح مدة الخدمة ١٥ – ٢٠ عاما و٧ – ٩ سنوات فى العمل الإدارى وهناك مدارس بها مدير وناظر ووكلاء لا يقل عددهم عن سبعة وكلاء، أحياناً يزيد عدد الوكلاء عن ذلك العدد، المهم أن الجهاز الإدارى يكون فى حدود ١٠ أفراد إلى ١٢ فرد ما بين مدير وناظر ووكيل وبذلك يكون جملة أفراد العينة من المدراء والنظار والوكلاء فى المدارس العشر حوالى ١٠٠ مائة فرد .

ومن خلال المعايشة والانخراط فى المدارس العشرة على مدى أربعة شهور وأيضاً من خلال الحوار والنقاش والملاحظة المشاركة كان الحوار والنقاش حول ثقافة الديمقراطية فى الإدارة المدرسية، ونعنى بذلك وعى وإدراك وممارسة المدير والنظار والوكلاء للعمل الإدارى برؤية

ديمقراطية، هل هم لديهم وعى وإدراك بالديمقراطية فى الإدارة، وإذا كان لديهم ذلك الوعى هل تتم الممارسة الفعلية فى الواقع، وما هى المعوقات التى تواجههم؟ هل من المستوى الأدنى أم من المستوى الأعلى أم من القوانين والتشريعات أم من المركزية المفرطة التى يعيشون فيها ؟، ويمكن إجمال القضايا التى تم ملاحظتها ومعايشتها فيما يلى :

## ١- مفهوم الإدارة المدرسية

اتضح من خلال المعايشة والملاحظة للمدارس العشرة، أن هناك تضارباً فى وعى المدراء حول "المدير" ولم يكن للمدراء العشرة إدراك كامل على مستوى الممارسة بوظيفة المدير ومهامه وصفاته ودوره فى العملية التعليمية. فالجميع يكاد أن يتفق على أن المدير هو المسئول الأول عن المدرسة إدارياً وفنياً، وتمتد تلك المسئولية الإدارية والإشرافية على كل ما يتم داخل المبنى المدرسى.

فى حين يرى العديد منهم أن مهام المدير تنفيذ التعليمات من المستوى الأعلى إلى المستوى الأدنى، وأن ينفذ ذلك "بحب" وديمقراطية، ولا يدرك العديد منهم أو حتى يعى ماذا يقصد "بحب" أم بديمقراطية. وفى حين يعتقد البعض أن مهمة المدير واضحة إدارياً وإشرافياً وفنياً، يعتقد أكثر من النصف أن مهمة المدير غير واضحة وغير محددة، حيث يعتبره هو المسئول الأول والأخير عن كل شيء فى المدرسة.

ويمارس البعض منهم فهمه لتحسين الأداء بالمدرسة من خلال "مجموعات التقوية" ويعتقد أن توزيع العائد بشكل عادل يحقق المساواة وينشر العلاقات الإنسانية.

وفى إدارة (ب) وهى من الإدارات التعليمية القديمة والممتدة من وسط مدينة الإسكندرية إلى حدودها الشرقية، أكد ثلاثة من المدراء على ضرورة أن يلم المدير بفن الإدارة، ويستخدم الثواب والعقاب، ويكون رب أسرة ناجح، ويلم بالقرارات الوزارية، ويكون ملتزماً، ويفهم العمل بصورة ديمقراطية، ويحقق العدالة بين المرؤوسين، ويكون قادراً على حل المشكلات دون اللجوء إلى المستوى الأعلى، وينفذ التعليمات بروح القانون وليس بالشدة والديكتاتورية.

ويمكننا أن نخلص من وعى المدراء لتلك القضايا هى أن يتمتع المدير بصفات القيادة والتى تتمثل فى المبادأة واتخاذ القرار الذى يحقق الصالح العام للمدرسة دون أن يعود إلى المستوى الأعلى فى كل كبيرة وصغيرة.

كما أدركنا من خلال الانخراط اليومى فى المدرسة وملاحظتنا المباشرة والمشاركة، أن جميع المدراء يرون أنهم حلقة الوصل بين القيادات والمرؤسين وأن دورهم يلتصق بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية، ويحافظ على (الالتزام، الحضور، الانصراف) ويمارسون الالتزام "بمعنى الانضباط وضبط العمل بالمدرسة".

وفيما يتعلق بوعى المدير بوظيفته ودوره ومهامه ومشكلاته نجد أن ما يمارس على أرض الواقع بصورة يومية ينحصر فقط فى ضبط المدرسة (طابور الصباح) خروج ودخول الطلاب إلى الفصول الدراسية، الغياب، الحضور، الانصراف للطلاب والعاملين والمعلمين، وأن ما يتاح لهم من وقت للتفاعل والتعامل والحوار على المستوى الأدنى يكاد يكون منعدما، وذلك يلقى على المدير بوصفه مدير من أعباء وأحمال إدارية، وكذلك لجان التفتيش اليومية من قبل المديرية التعليمية والوزارة وتلك اللجان اكتسبت سلطة مخيفة لما لدورها من أثر بالغ فى توقيع الجزاء السريع والفورى، مما جعل الجميع يحاول أن يحافظ على تعليمات ومطالب لجان التفتيش دون الانصراف الحقيقى فى إدارة المدرسة وتحقيق وعى وممارسة بثقافة الديمقراطية.

وطبعاً هنا تختلف الصورة من مدير إلى أخر، ولكن التمايز دائماً للمهارات والسمات الشخصية التى تحدد شكل وفهم المدير لعمله ودوره. من هنا فإننا نجد صور عديدة من المدراء والنظار، فمنهم القيادى الواعى وهم قلة، والغالبية تنتمى إلى المتساهل والمحبط والذى لا هم له سوى تنفيذ التعليمات وضبط حركة المدرسة على الورق وفى المستندات الرسمية بصرف النظر عن الواقع.

## ٢- الإدارة الديمقراطية :

من خلال المعايشة والملاحظة المشاركة والحوار والنقاش الذى دار مع قيادات المدرسة (مدير، ناظر، وكيل) خلال فترة تواجدنا بالمدرسة دار النقاش حول هذا المحور، ما معنى أن

تكون مديراً ديمقراطياً؟ وتباينت وجهات النظر ورؤية القيادات حول هذا المعنى، فالبعض يرى أن المدير الديمقراطي هو الذي: **"يناقش الأمور ويتقبل الرأى المخالف دون تسلط وبأسلوب ديمقراطي من مجلس الآباء والمعلمين ومجلس المدرسة التعليمي"** مشاركة المرؤسين فى اتخاذ القرار، لأن بعض المديرين يستبدون برأيهم دون تشاور مع المرؤسين.

والملاحظ أن مدراء ونظار ووكلاء المدارس الفقيرة، ونقصد بها هنا تلك المدارس التى تقع فى أطراف المدينة والأوساط الاجتماعية الفقيرة، طلاباً ومدرسين وإداريين وتكاد تنعدم فيها الدروس الخصوصية نظراً لعدم قدرة العديد من الطلاب على تسديد المصروفات الدراسية والتى تبلغ حوالى أربعين جنيه مصرى ما يعادل خمسة دولارات أمريكية سنوياً. ففى مدرسة كرموز الإعدادية بنات لم يسدد أكثر من ثلث الطالبات المصروفات وانقطعن عن الدراسة بسبب الفقر حوالى ٣٠٠ طالبة من إجمالى الطالبات ١٥٠٠ طالبة بالمدرسة، كانت آراء الإدارة، أن المدير الديمقراطي هو الذى يتشاور مع مرؤوسية ومجلس الآباء والمجلس التعليمي للمدرسة ولكنهم يؤكدون على أن ذلك لا يتم فى الواقع الفعلى بالمدرسة لأسباب عديدة أكدها غالبية العينة، فيما عدا مدرسة رقم ٢ بإدارة (ب) ومدرسة رقم ١ بإدارة (د) وهما من المدارس الكبرى ذات السمعة العالية وعليها إقبال شديد من الطلاب وأولياء الأمور وتلك المدارس بها أكثر من ١٥٠٠ طالب وقياداتها الإدارية تختار بعناية نظرا لموقعها وتاريخها التعليمي والعلمي بالمحافظة والمستوى الاقتصادى للطلاب مرتفع ومن أبناء الطبقة الوسطى وما فوقها، أما بقية المدارس، فقد أكدت الإدارة أن عدم وجود مساحة للعمل الديمقراطي رغم وعينا به وبأهميته وضرورته يعود للأسباب التالية :-

١- ارتفاع كثافة الفصول والتى تصل إلى ٦٠ و٧٠ طالب بالفصل.
٢- عدم تعاون أولياء الأمور.
٣- كثرة لجان المتابعة التى تعوق العمل وتربكه .
٤- الأنشطة المدرسية لا يوجد وقت لممارستها.
٥- كثرة شكوى أولياء الأمور.

٦- التشريعات والقوانين والقرارات لاتساعد على سرعة العمل وخلق الجو المناسب لممارسة الحوار والنقاش فى القرارات.

٧- غياب الطلاب الدائم بسبب الفقر والعمل لمساعدة الأسر الفقيرة.

٨- عدم معاقبة الطلاب.

٩- الدروس الخصوصية، ومجموعات التقوية الإجبارية.

١٠- لاتوجد تشريعات تواجه المشكلات السابقة.

١١- ضرورة وضع تشريعات حازمة لغياب الطلاب وعقابهم حتى يتحقق الانضباط داخل المدرسة لأنه فى غيبة التشريع يصعب ضبط المدرسة وتحقيق النظام داخلها.

١٢- اللامبالاة وغياب الضمير لدى العديد من القيادات (مدراء، نظار، وكلاء).

١٣- كما يرى بعض المدراء والنظار والوكلاء أن الذين يخطئون ويهملون فى عملهم يسيرون على منهج: "سخطوك يا قرد".

١٤- عدم وجود عمالة كافية بالمدرسة للنظافة.

١٥- العجز فى ميزانية المدرسة حيث لايوجد سوى ميزانية النشاط ومستقطعة من مجلس الآباء.

١٦- عدم تعاون أولياء الأمور فى مواجهة المشكلات.

١٧- عدم وجود ثواب وعقاب للطلاب.

ويرى غالبية المدراء والنظار أن لجان المتابعة من الوزارة والمديرية تعوق العمل وتجعل المدير والنظار طوال اليوم المدرسى يقدم البيانات ويجيب عن الأسئلة، ومن هنا فليس هناك وقت للحوار والمشاركة والتعاون فى تنفيذ القرارات، تدنى مستوى الطلاب التحصيلى والاقتصادى يجعل المدير طوال الوقت يحل فى المشكلات من خلال مقابلة أولياء الأمور الذين يجهلون كل شىء عن العملية التعليمية ويرون أن المدرسة هى المكان الوحيد للتربية والتعليم وليس للأسرة أى دور بعد المدرسة.

ونستطيع أن نؤكد أن هناك وعياً وإدراكاً من المدراء لديمقراطية الإدارة، ولكن على مستوى الممارسة الجو العام والمناخ التعليمى والاجتماعى يحول دون ذلك، ومن هنا فإن ثقافة الديمقراطية تظل حبيسة قلوب المدراء والنظار والوكلاء، لأن المدرسة بآلياتها وتفاعلاتها لاتساعد على تحقيق وممارسة تلك الثقافة الديمقراطية للإدارة المدرسية.

## ٣- العلاقة بين المدير ومرؤوسيه:

يرى المدراء أن التعامل مع المرؤوسين يجب أن يكون: **"بروح الحب وعقاب المهمل وإثابة المجتهد"، "بالمودة والإنسانية" "عن طريق الحوار الديمقراطى"، عن طريق الحزم والشدة واللين أحيانًا"** ويتضح من خلال تلك المفاهيم التى يعيها ويدركها المدراء وربما لا يمارسونها. فالوعى والإدراك موجود، ولكن الممارسة على أرض الواقع غائبة.

وتعود مشكلات الممارسة فى تلك المدارس لعدم قدرة الإدارة فى إشراك أولياء الأمور فى صناعة واتخاذ القرار، فأولياء الأمور بحكم موقعهم الطبقى والاجتماعى عادة هم من الفئات الاجتماعية الدنيا والتى تحرص على تعليم أولادهم، ولكنهم يفتقدون الوعى والتعليم، ومن هنا فمشاركتهم تكاد تكون نادرة أو منعدمة، وذلك نظرًا لأن مجالس الآباء دائماً تطالب أولياء الأمور بالمساهمة المالية فى حل مشكلات المدرسة، وهم لا يملكون من الدنيا شيئاً، فهم يسعون إلى رزقهم بصعوبة، وتلك شكوى المدراء من عدم إشراك أولياء الأمور فى القرار، ويرون ضرورة وجود برنامج تثقيفى وتربوى لأولياء الأمور للمشاركة الفعالة فى العملية التعليمية.

كما أن المدراء والنظار – قيادة المدرسة – ترى وتعيش وتمارس القرارات والقوانين التى تأتى من السلطة الأعلى دون أخذ رأيهم فى القرار قبل صدوره، وأن عدم التنفيذ يعرضهم للمساءلة والمحاسبة، وأحياناً تأتى إليهم القرارات بالتليفون أو من خلال نشرات شهرية ودورية تلزمهم بالتنفيذ ولا توجد آلية تحقق لهم التعبير عن آرائهم للمستوى الأعلى أو إبداء الرأى حتى فى القرارات التى يطالبون بتنفيذها.

كما يؤكد المدراء من خلال ملاحظتنا لعملهم اليومى ومعايشتنا لهم خلال الفصل الدراسى الثانى ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ من فبراير ٢٠٠٣ وحتى يونيو ٢٠٠٣، أن الاجتماعات التى تعقد

لا يتم خلالها سوى إبلاغ القرارات وإلقاء العبء باستمرار على المستوى الأدنى فى التنفيذ، المهم أن يتم التنفيذ بأى صورة لكى يعرف المستوى الأعلى أن التعليمات قد تم تنفيذها فعلاً.

فمثلاً القرار الوزارى رقم (٢٠٨) بتاريخ ٢٠٠٣/١٠/١٠ بشأن تعديل نص المادة (٢٤) من القرار الوزارى رقم ٢١٣ لسنة ١٩٨٧ والخاص بتوزيع النصاب الأسبوعى لعدد الحصص لهيئات التدريس بالمراحل الدراسية المختلفة.

حدد القرار الوزارى عدد الحصص للمدرس فى مرحلة التعليم الأساسى ٢١ حصة أسبوعياً والمدرس الأول المشرف ١٤ حصة أسبوعياً والمدرس الأول غير المشرف ١٨ حصة أسبوعياً، وحدد القرار الوزارى نصاب الناظر والوكيل غير المتفرغ بجميع المراحل ١٢ حصة أسبوعياً فى مادة تخصصه، ونصيب الوكيل المتفرغ ٦ حصص أسبوعياً فى مادة تخصصه وحدد ساعات للإخصائى أو فنى التدريس وموجهة الأقسام.

وكان السؤال لدى الوكلاء والنظار، هل تتفرغ للعمل الإدارى ومشكلاته وتنفيذ القرارت أم نقوم بالتدريس بعد أن تركناه لأكثر من عشر سنوات. فمثلاً هذا القرار الوزارى لم يأخذ رأى الإدارة أو المعنيين بالموضوع أو الذين سيقومون بالتدريس، ومن هنا كان حوارهم كيف تكون الديمقراطية وأنت أمام قرار وزارى واجب التنفيذ دون إبداء رأى أو سبب، وهكذا مع بقية القرارات الوزارية، علماً بأنهم يدركون الأسباب الحقيقية خلف صدور القرار الوزارى والمتمثل فى وجود عجز فى أعضاء هيئة التدريس وعدم قدرة الدولة على تعيين مدرسين جدد نتيجة للظروف الاقتصادية التى ترتبت على سياسة الانفتاح الاقتصادى والاندماج فى الاقتصاد الرأسمالى العالمى، وتداعيات العولمة وشروط الجهات المانحة للقروض والمعونات (البنك والصندوق الدوليين) من تخلى الدولة عن دورها فى قطاع الخدمات وتركها سلعًا فى سوق العرض والطلب أى تسعير الخدمة التعليمية وتخلى الدولة عن دورها الوطنى فى دعم التعليم، فتلقى المسئولية على الإدارة، وبذلك كيف يحاسب موجه زميله ناظر أو وكيل بجدول دراسى؟ إنها أسئلة شرعية تفقد الإدارة ديمقراطيتها وتدعم سلطة القرار الأعلى.

## ٤- دور الإدارة المدرسية فى تحسين العملية التعليمية بالمدرسة:

نستطيع من خلال المعايشة والملاحظة المباشرة للمدارس العشرة التى قمنا بدراستها خلال خمسة شهور دراسية أن نتوصل إلى أن جهود الإدارة المدرسية – المدراء والنظار والوكلاء – فى تحسين كفاءة وأداء الطلاب والمعلمين والإداريين بالمدرسة، تكاد تنحصر فى متابعة مجموعات التقوية وتوزيع الحصص وتلبية مطالب لجان التفتيش والمتابعة من الوزارة والمديرية التعليمية، كما نستطيع أن نؤكد أن ثقافة ديمقراطية الإدارة لا تتحقق بالصورة الواضحة نظراً لاضطراب ذلك الوعى فى أذهان الإدارة المدرسية، ونظراً ليأسهم من التغيير وتهميش دورهم فى صناعة القرار واتخاذه قبل صدوره.

ويؤكدون على أن المعوقات كبيرة وكثيرة ومتشابكة ولقد عشنا ذلك بأنفسنا فوجدنا أن الاهتمام ينصب بما تحدده الوزارة، مجموعات التقوية، وحدة التدريب والتقويم بالمدرسة، حجرة الحاسب الآلى والتطوير التكنولوجى، وتلك الوسائط التعليمية والتكنولوجية لا يوجد لها مكان أصلاً، ولكن يتم إلغاء فصل دراسى لوضع الأجهزة وضم الطلاب إلى زملائهم ومن هنا تزداد الكثافة إلى جانب زيادتها الأصلية.

كما يبرر المدراء والنظار عدم الاهتمام بعقد اجتماعات ولقاءات للحوار وتدارس المشكلات التى تواجههم بشكل يومى إلى العديد من المعوقات منها:

كثافة الفصل/ عدم وجود موارد مالية كافية/ أن القرارات تأتى من أعلى ولا يجوز مناقشاتها أو الحوار حولها، لأن المطلوب وعلى وجه السرعة التنفيذ، كما تفتقد غالبية المدارس، خمس مدارس من عشرة، إلى وجود حجرات للمدرسين حيث يتم تحويل الحجرات إلى معمل للوسائط وحجرة للحاسب الآلى ووحدة تقويم وتدريب، من هنا فإن إدخال التكنولوجيا إلى المدرسة جاء على حساب المساحات المخصصة للإدارة فإلغاء حجرات جلوس المدرسين للتصحيح أو الراحة إن وجدت تم لصالح إدخال التكنولوجيا، ولذا فإنهم يطلقون على أنفسهم **"المدرس الجوال"**.

كما أنهم لا يعترضون على ذلك بل يرونه ضرورة لتطوير التعليم ولكن ليس على حساب إلغاء حجرات المدرسين أو زيادة كثافة الفصول الدراسية. وهم يأملون فى إتاحة الفرصة للتعبير عن أنفسهم أمام القيادات الأعلى، ولكن لا يجدون ذلك ولم يما يرسونه من قبل ويخشون ممارسته لعدم معرفتهم أن ذلك لا يمكن أن يتم بالصورة التى تمارس بها الإدارة بالأسلوب الهرمى التسلطى وليس من خلال طرح الأفكار والنقاش.

فالقرار الوزارى رقم (٤٦٤) بتاريخ ١٩٩٨/٨/٩ والذى يحدد معايير تقييم الأداء ومتابعة العملية التعليمية المنصوص عليها بالمادة الثامنة عشر من القرار الوزارى رقم ٥ لسنة ١٩٩٣ والمعدلة بالقرار الوزارى رقم ٣٣٤ بتاريخ ١٩٩٨/٦/٢٩ على النحو التالى :-

## ثالثاً : معايير تقويم العلاقة بين المدرسة والأسرة :

١- وسائل الاتصال المتبادلة بين المدرسة والأسرة :

أ – استدعاء أولياء الأمور.

ب – حضور أولياء الأمور.

ج – مشاركة أولياء الأمور فى دفع العملية التعليمية والأنشطة التربوية.

٢- امتحانات أعمال السنة :

أ – متابعة أولياء الأمور لمستوى تحصيل الطلاب.

ب- المستوى العام للطلاب فى المواد الدراسية المختلفة.

ج – الجدية والاهتمام بامتحانات أعمال السنة.

٣- اشتراك أولياء الأمور فى متابعة العملية التعليمية :

أ – تمثيلهم فى حضور اجتماعات مجلس إدارة المدرسة.

ب – تمثيلهم فى حضور اجتماعات مجلس النشاط المدرسى.

ج – تمثيلهم فى حضور اجتماعات مجلس الرواد.

د – تمثيلهم فى حضور اجتماعات مجلس اتحاد الطلاب.

كما يدرك وعى المدراء والنظار والوكلاء أن ما ورد بالقرار الوزارى أمر لا غبار عليه، ولكن السؤال "فى حالة أن ٨٠٪ من أولياء الأمور حرفيين ومهنيين ولا يجيدون القراءة والكتابة وربما لم يذهبوا إلى المدرسة من قبل، ويرون أن المدرسة دائماً تطالبهم بالتبرع المالى والمادى، ولا يذهبون إليها من الأساس بحكم انشغالهم بأعمالهم وسعيهم للرزق، والبعض فى المدارس المتميزة، ثلاث مدارس، مدرسة رقم ٢ بإدارة (ب) ورقم ١ بإدارة (د) ورقم ١ بإدارة (ج) التعليمية يرون أن مدارسهم بها أكثر من ١٥٠٠ طالب وطالبة، فكيف يكون التعامل معهم لو أن ٢٠٪ منهم فقط حضروا إلى المدرسة لا يوجد مكان لاستقبالهم أو حتى لعقد الاجتماعات، وغالبية مجالس الآباء لا يحضر إليها عدد ولا يستكمل نصابها وينصرف عنها أولياء الأمور لإحساسهم بأن المدرسة فقدت دورها ووظيفتها وأصبحت هناك "مدرسة موازية" – الدروس الخصوصية – يتعامل معها أولياء الأمور القادرين مالياً ويتفوق أبنائهم عن طريقها ولذا فإنهم ينصرفون عن المدرسة الفعلية، والبقية من الفقراء يعرفون أن مصير أبنائهم هو مزاولة مهنة أو حرفة بعد اجتيازهم امتحان شهادة التعليم الأساسى بأى مجموع درجات.

من هنا فإن الملاحظ أن مشاغل وهم الإدارة المدرسية هو العمل اليومى للمدرسة وليس هناك سلطة لتنفيذ القرار فى بنده ثالثاً فقط، لأن القرار الوزارى سالف الذكر به سبعة محاور لتقويم أداء المدرسة.

## ٥- مطالب الإدارة الديمقراطية من المستوى الأعلى والأدنى:

من خلال الانخراط فى العمل اليومى للمدارس والملاحظة لما يتم بشكل يومى فى المدرسة، كان إدراك ووعى المدراء والنظار والوكلاء لثقافة الديمقراطية داخل المدرسة، تتمحور حول إعطائهم قدر من الحرية فى الإدارة المدرسية، لأن المتاح أمام المدير من هامش أو مساحة للحرية فى اتخاذ القرار غير موجود أصلاً، فالقرارات والتعليمات لم تترك له مجال لحرية التصرف وفق مقتضيات الموقف، كما أنهم يدركون أن الوكلاء الجدد والمنخرطين حديثاً فى الإدارة فى حاجة إلى تدريب على العمل الإدارى، كما أن المهام لهم غير واضحة وغير محددة، من هنا فإن المدارس يوجد بها أكثر من ثمانية وكلاء ربما لا يمارسون عملاً محدداً سوى المساعدة

فى تحقيق الانضباط داخل المدرسة. فنجد مثلاً وكيل للدور يشرف على دخول وخروج الطلاب من الفصول، ووكيل للفناء يتابع تواجد الطلاب بالفناء أو الملعب إن وجد، وهكذا، لأن العمل الحقيقى ينحصر فى شئون الطلاب والنشاط فقط وتصبح الحاجة الفعلية إلى وكيلين.

وحيث أن القرارات تصدر من المستوى الأعلى فإنهم يرون ضرورة مناقشة تلك القرارات مع المستوى الأعلى قبل صدورها لكى يكونوا على وعى بأهميتها وضرورتها وإمكانية تطبيقها لتحقيق الغرض منها.

والوقت المتاح للمدراء للتعاون والتشاور مع النظار والوكلاء غير موجود أصلاً، نظرًا لكثافة الفصول الدراسية ووجود العديد من المشكلات بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين والإدارة، ناهيك عن تساؤلات أولياء الأمور اليومية، من هنا فإن وعيهم وإدراكهم لا يساعد على ممارسة حقيقية لعملية الحوار فى إدارة المدرسة، فالمدرسة تسير بشكل نمطى وتقليدى وفق الآليات المتعارف عليها، وحالة الإحباط من التغيير تعم الجميع ولا يرون بارقة أمل أمامهم، من هنا فإنهم يعملون دون اكتراث أو أهمية لما نسميه ثقافة الديمقراطية داخل المدرسة.

ففى إحدى المدارس يرى مديرها أن متطلبات شيوع ثقافة الديمقراطية: **"أن يكون هناك متابعة ديمقراطية، أى تُعرف كل مخطئ خطأه بحب، ولا يصبح تصيدا للأخطاء. وأن يعمل الجميع تحت مظلة واحدة وهى اعتبار المدرسة أسرة واحدة ما يجرحها يجرح الجميع وما يسعدها يسعد الجميع والأخذ بيد الناجح وعقاب المقصر وذلك بإنذاره أولاً ثم إن قصر بعد ذلك يكون العقاب، ويكون فى حدود".**

أما مدير إحدى المدارس الكبرى بحى غرب فيرى: **"من المستوى الأعلى مطلوب الثقة الكاملة دون التشكك فى نزاهة مدير المدرسة والتعامل معه بأسلوب حضارى ودون تهديدات ووجود حوافز ولو أدبية وتنمية الإيجابيات وإظهارها وعدم تضخيم السلبيات وخاصة غير المؤثرة"؟**

ومطلوب من المستوى الأدنى الروح المطلوبة للعمل الجماعى، التفكير الواعى والهادف واستغلال الإمكانيات المتاحة أقصى استغلال، إنكار الذات، تقديم المصلحة العامة على المصلحة

الشخصية، علاج القصور والسلبيات أولاً بأول فى حدود الاختصاصات وعدم رفعها لمدير المدرسة إلا فى حالات معينة تستلزم ذلك"؟

ولعل المفاهيم السابقة، مفاهيم فضفاضة ولا تحدد شكل معين لممارسة العمل، ولكنها تؤكد على منح المدير الثقة وعدم التهديد له، بمعنى أن السلطة الأعلى تتعامل مع المستوى الأدنى بالعقاب الصارم، من هنا فإن مطالب الإدارة المدرسية هى مزيد من الثقة والأمان فى العمل، وكل ذلك يدعم أن الجو المعاش فى المدرسة هو جو خانق وقابض ولايساعد على التفاعل البناء أو خلق آليات للعمل الديمقراطى فى المدرسة، وتظل ثقافة الديمقراطية فى الإدارة المدرسية حبيسة القلوب والعقول ولاتجد لها متنفساً على أرض الواقع.

## ٦- دور لجان التفتيش والمتابعة فى الإدارة الديمقراطية:

يتضح لنا من خلال الدراسة أن المدرسة المصرية عامة ومدارس الدراسة الحالية تشكو من كثرة لجان التفتيش والمتابعة، سواء التى تتبع ديوان عام الوزارة أو تلك التى تتبع المديرية التعليمية، للدرجة التى جعلت العديد من المدراء يبوحون بأن عملهم ينحصر فى متابعة ملاحظات تلك اللجان والرد السريع عليها لأنها تتبع وزير التربية والتعليم مباشرة، ومن هنا فهى تكتسب هالة وقداسة غير مسبوقة، وتجعل تواجدها فى أى مدرسة بمثابة الصاعقة أو الكارثة حيث ينحصر عملها الأساسى فى متابعة تنفيذ القرارات الوزارية بكل دقة وحزم، ويعتبرها غالبية المدراء والنظار والوكلاء أنها أحد أهم معوقات تطوير التعليم.

كما شاهدنا مدى الارتباك الشديد فى إدارة المدرسة مع حلول تلك اللجان إلى المدارس فهى تتصيد الأخطاء وأداءها يتسم بالجمود والنمطية ولعل القرار الوزارى رقم (٤٦٤) بتاريخ ١٩٩٨/٨/٩ والذى يحدد معايير تقييم الأداء ومتابعة العملية التعليمية فيما يلى:

- معايير تقويم البيئة المدرسية (النظافة العامة للمدرسة، دورات المياه، الفناء وملاعب المدرسة، التشجير والمظهر الجمالى، المحافظة على البيئة واحترامها).
- معايير تقويم الصيانة والحفاظ على الأجهزة والمنشآت.
- معايير تقويم العلاقة بين المدرسة والأسرة.

- معايير تقويم التدريس بالفصل.
- ظاهرة العنف داخل المدرسة.
- الأنشطة التربوية.
- مجموعات التقوية.
- أسلوب التنفيذ، يقوم بالتقويم الأعضاء المنتخبون بمجلس أباء المدرسة بصفة دورية شهريا وترفع التقارير إلى مجلس أباء المدرسة إلى مجلس أباء المديرية.

ويسود المدارس جو غريب حيث يتساءل الجميع، من أين لنا بهذا المجلس المنتخب وأولياء الأمور ٨٠٪ منهم أميون لا يجيدون القراءة والكتابة ولا يحضرون إلى المدرسة أصلاً نظراً لانشغالهم بالسعى على رزقهم ورزق أسرهم، والمدراء يؤكدون أن تلك المعايير فى حاجة إلى وسط اجتماعى متعلم ومثقف وواعى ويداوم على التواجد بالمدرسة، ومن هنا فإن تلك القرارات تظل حبرا على ورق دون تفعيل وذلك يزيد اليأس والإحباط لدى إدارة المدرسة.

وتظل المشكلة فى أن لجان التفتيش والمتابعة حينما تمر على تلك المدارس الموجودة فى المناطق الشعبية والفقيرة لاتدرك أن المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى لأولياء الأمور يحول دون مشاركتهم فى مجالس الآباء أو حتى فى زيارة المدرسة.

أن ثقافة الديمقراطية لدى الإدارة المدرسية هى فهم بسيط للعلاقات الإنسانية والإخلاص فى العمل، ولا تفهم الإدارة المدرسية ثقافة الديمقراطية من خلال آليات للعمل أو طرق تحقق المشاركة والحوار والنقاش حول القرارات والتعليمات المطلوب تنفيذها.

## ◈ تعقيب ووجهة نظر:

نستطيع أن نؤكد على جملة من الحقائق توصلنا إليها من خلال الملاحظة والمعايشة للمدارس العشرة على مدى أربعة شهور دراسية تتعلق بعلاقة الإدارة المدرسية بالديمقراطية أو ثقافة الديمقراطية فى الإدارة المدرسية على مستوى الوعى والإدراك والممارسة اليومية.

١- هناك التباس واضح وجلىّ حول ثقافة الديمقراطية وذلك لغيابها أصلاً عن البيئة والمناخ المدرسى.

٢- كثرة الأعمال اليومية وتمركزها حول مدير المدرسة لايسمح البتة بتوزيع الأعمال أو النقاش حولها، وأن الكل يعتقد أن الوظيفة التى هو فيها، هى محطة لمستوى أعلى، ولذا عليه أن ينصاع إلى التعليمات وينفذها كما هى.

٣- اليأس والإحباط من التغيير يجعل المدراء لايأملون كثيرًا فى جدوى ثقافة الديمقراطية داخل المدرسة.

٤- جهل وأمية غالبية أولياء الأمور يعوق حركة التطوير داخل المدرسة والنظام التعليمى برمته.

٥- لاتوجد قنوات اتصال بين مستويات الإدارة المدرسية وغيرها من الإدارات الأخرى، ولكن المتاح لقاءات عبر شبكة الفيديو كونفرانس وهى تتعلق بتلقى التعليمات والنشرات بشكل مباشر وسريع.

٦- لاتوجد مساحة أو آلية للتعبير عن الآراء داخل المدرسة أو للمستوى الأعلى من الإدارة والأعمال اليومية تحول دون تحقق ذلك الأمر.

٧- وجود فترتين دراسيتين فى غالبية المدارس يجعل اليوم المدرسى أشبه بماتش الكرة ينتهى فى وقت محدد ولا وقت بعده.

٨- هناك ضرورة ملحة لوجود تدريب مباشر وعميق حول قضايا ديمقراطية الإدارة المدرسية يحقق من خلاله إذابة الفوارق بين المستويات الإدارية المختلفة، وأن هذا التدريب لابد أن توضع له الفلسفة والأهداف التى تمين المدراء والنظار والوكلاء على التعامل من خلال صيغ وأشكال تحقق ديمقراطية الإدارة.

٩- إعادة النظر فى نظام الترقى إلى الوظائف الأعلى فلا يجب أن يقتصر الأمر على مدة الخدمة بالوزارة، لكن لابد من وجود تدريب حقيقى حول الإدارة المدرسية والتقنيات الحديثة، والاتجاهات المعاصرة والتعرف على الواقع فى ضوء الدراسات المقارنة، ويكون التدريب أساس الترقى.

١٠- أخيرًا على الرغم من أن الفترة التاريخية من عام ١٩٥٢ – ١٩٧٤ اتسمت بالشمول والمركزية وجنحت الإدارة فيها نحو التسلط والمركزية، فإن الفترة من ١٩٧٤ – وللآن، وهى فترة الليبرالية والخصخصة والاقتصاد الحر ووجود أحزاب وهيئات ونقابات ومنظمات مجتمع مدنى كان يستلزم ذلك بوجود آليات لديمقراطية الإدارة، إلا أن نمط الإدارة فى آلياتها وممارستها من مدير المدرسة وحتى الوزير تمر عبر المركزية الشديدة والتسلط الذى يعوق أى تطوير حقيقى وأى توجه حقيقى نحو ديمقراطية الإدارة المدرسية.

ومن هنا فإننا نستطيع أن نؤكد أنه على الرغم من تباين واختلاف الظروف الاقتصادية والسياسية من الاقتصاد الموجه وسياسة الحزب الواحد والفكر الواحد، سياسة الاقتصاد الحر والليبرالية السياسية، إلا أن الإدارة فى مصر على كافة مستوياتها ومنها الإدارة المدرسية ظلت ترزح تحت يد المركزية الشديدة، حتى فى ظل سياسة الخصخصة والاندماج فى الاقتصاد العالمى الرأسمالى واتباع روشتة الجهات المانحة للقروض والمعونات وتخلى الدولة عن دورها فى الخدمات وترك التعليم سلعة فى سوق العرض والطلب وآليات السوق وتغير النظام الاقتصادى والسياسى من النقيض إلى النقيض، ظلت الإدارة المدرسية تسير منذ نشأتها فى عهد "محمد على" من ديوان المدارس ١٨٣٧ التابع لنظارة الجهادية على مركزية مفرطة معوقة للعمل والتطوير.

# المصادر والمراجع


١- إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة حسن، الأصول الإدارية للتربية، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠). ٧٧ – ٨٢.

٢- أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة المدرسية فى الألفية الثالثة، (الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، ٢٠٠١). ص ص١٣٣ – ١٣٧.

٣- أحمد عزت عبد الكريم، تاريخ التعليم فى عصر محمد على، (القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٣٨).

٤- أحمد نجيب الهلالى، تقرير عن إصلاح التعليم فى مصر، (القاهرة، وزارة المعارف العمومية، مطبعة بولاق، ١٩٤٣). ١٩٦ – ٢٠٥.

٥- إميل فهمى، القرار التربوى بين المركزية واللامركزية، (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩).

٦- شبل بدران، الثورة والتعليم (الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٨٥).

٧- رياض منقريوس، الإدارة المدرسية، ثلاثة أجزاء، (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٠).

٨- طه حسين، مستقبل الثقافة فى مصر، (القاهرة، مطبعة المعارف، ١٩٣٨)، ص ص ١٧٥ – ١٨٠.

# ملحق رقم (١)

## مدارس العينة

### أولاً : إدارة المنتزة التعليمية (أ)

١- مدرسة حنفى محمود الإعدادية بنين بأبى قير.

٢- مدرسة سيدى بشر الإعدادية بنات.

### ثانيًا : إدارة شرق التعليمية (ب)

١- مدرسة الصالحية الإعدادية بنات.

٢- مدرسة عبدالله النديم الإعدادية بنين.

٣- مدرسة أم القرى الإعدادية بنات – مشروع التطوير.

٤- مدرسة إسماعيل القبانى الإعدادية بنين – مشروع التطوير.

٥- مدرسة محمد حافظ غانم الإعدادية بنات – مشروع التطوير.

### ثالثًا : إدارة وسط التعليمية (ج)

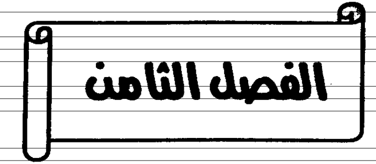
١- مدرسة الشاطبى بنات .

### رابعًا : إدارة غرب التعليمية (د)

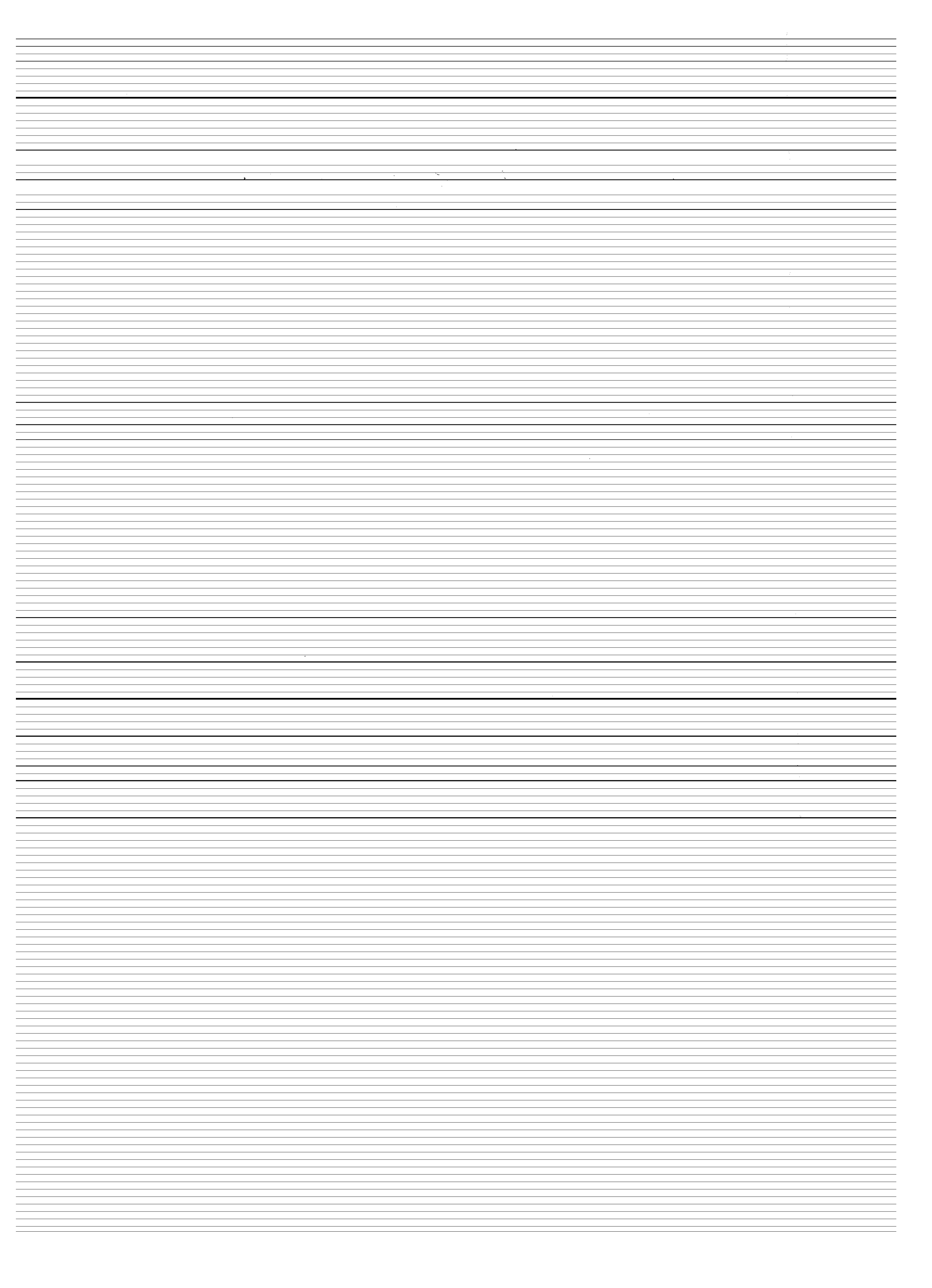
١- مدرسة رأس التين الإعدادية بنين – مشروع التطوير

٢- مدرسة كرموز الإعدادية بنات – مشروع التطوير.






# مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها فى المؤسسة التعليمية



# الفصل الثامن

# مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها فى المؤسسة التعليمية

## مقدمة :

يحتفى الكثيرون فى شتى بقاع الأرض بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وتعلموا كيف يطبقونها فى الصناعة وفى الإدارات الحكومية. لقد عرف المديرون بالتجربة أن TQM تجلب الفوائد التى تنبأ بها "إدوارد ديمنج" فى بداية الخمسينات وهى: جودة أفضل للمنتج، وسعادة أكبر للعاملين، ورضاء وإشباع أكثر للعملاء، وتكاليف أقل للعمليات والمنتجات، وأرباح أكثر للشركات. وما هو أهم من ذلك فى عالم الأعمال، أنه القدرة على الاستمرار فى السوق إلى الأبد. ويشير الكثير من المديرين الذين طبقوا مبادئ الـ TQM إلى أنها تحويل وتغيير كامل لأنفسهم ولمؤسساتهم. وقد شجع نجاح TQM فى الصناعة الكثيرين فى دول العالم المختلفة للعمل على تطبيقها فى المؤسسات التعليمية.

والتعليم كحق وضرورة يشبه إلى حد كبير نموذج "قطاع الخدمات" فى مجال الأعمال التجارية، وقد حدا ذلك المؤسسات التعليمية الرائدة للسعى إلى ترجمة الدروس المستفادة من الصناعة بشكل مباشر على التعليم مع مراعاة الفروق بينهما. والفروق بينهما معروفة: فالتعليم ليس كالصناعة قوى السوق لا تعمل بنفس الطريقة، هؤلاء الذين يتلقون خدمة التعليم بصفة عامة ليسوا هم الذين يدفعون ثمنها. ونحن لا نقيم النظار والمدرسين والمسئولين عن التعليم على أساس قدرتهم على تحقيق أرباح. فالتعليم يجب أن يهدف إلى تنمية الفرد وهو بالطبع ليس منتجاً فى صناعة تسعى بكل الوسائل لتوحيد المواصفات وتجنب أى اختلاف بين وحداته كمؤشر للجودة. فى التعليم الأمر مختلف، أن الفروق بين المتعلمين مطلوبة بل وتلقى الكثير من التشجيع. والورقة الحالية تحاول أن تطرح مبادئ ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة الموجودة فى عالم الصناعة والإدارة

وتطبيقها فى المؤسسة التعليمية باعتبار أن إدارة الجودة الشاملة كفكرة ومفهوم نشأت أولاً فى عالم الصناعة والتجارة وانتقلت بعد ذلك على عالم التعليم.

## أولاً : الفروق بين التعليم والصناعة :

**لقد لخص Philop Crowe الفروق الهامة بين التعليم والصناعة فيما يلى:**

"إن أقوى أداة تعليمية تمتلكها المدرسة هى الحياة المدرسية نفسها: الطريقة التى يتعامل بها المدرسون مع بعضهم البعض ومع الأطفال، طريقة توزيع السلطة وكيفية استخدامها، العدالة والمساواة، والتى بواسطتها يحافظ النظام على جودة التعليم، وعلى المعايير التى وضعها الناس، والاحترام الذى يحمله كل منهم للآخر".

"إن هذه الخواص التى تتميز بأنها أقل "مادية" هى التى تخلق مدرسة ناجحة، يكون الأطفال فيها ذوى قيمة ويحترمون لذاتهم، وليس لمجرد الامتحانات التى يجتازونها. إن التعليم يعطيهم فهماً إيجابياً ومبشراً لأنفسهم وللعالم وبالطبع فإن المدرسين سيكونون أقدر على صنع تلك المدرسة عندما يتمتعون هم أنفسهم بقيمة كبيرة ودعم من المجتمع".

وحتى نكون أكثر تحديداً فإننا نلخص الاختلافات بين الصناعة والتعليم والتى تتصل بعناصر الجودة فيما يلى:

١- المدرسة ليست مصنعاً.

٢- التلاميذ أنفسهم ليسوا هم المنتج.

٣- المنتج هو التعليم الذى حصلوه.

٤- عملاء المنتج التعليمى متعددون:

- التلاميذ أنفسهم.
- أولياء الأمور.
- أصحاب الأعمال المتوقعون.
- المجتمع بأكمله.

٥- يحتاج التلاميذ لأن يشاركوا فى إدارة عملية تعليمهم.

٦- لا يوجد فرص لتدارك الأخطاء وتصحيحها.

إن التعليم الأساسي مرحلة فريدة لا تتكرر في حياة الإنسان. وكما يقول Robert Godon Sproul "إذا لم نرع الشباب في حينه، فلن نرعاه أبدًا". ولكن بالرغم من هذه الاختلافات، فإن الخبرة قد أثبتت أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة يمكن أن تحدث في مجال التعليم نفس الأثر العظيم الذي أحدثته في مجال الصناعة إذا ما تم تعديلها وتهيئتها لهذا الغرض. فيمكن باستخدام هذه المبادئ تحسين التعليم، زيادة إنتاجية وكفاءة المدرسين، جعل العملية التعليمية أكثر متعة وإشباعاً لكل من المدرسين والتلاميذ، وأخيراً فإن الفرصة ستكون أكبر لأن يشارك التلاميذ بعد تخرجهم بشكل أكثر إيجابية وإنتاجية في بناء وتطوير المجتمع، ولعل أهم درس يمكن أن نتعلمه من تطبيق إدارة الجودة في الصناعة وينطبق مباشرة على التعليم هو أن **المشكلة ليست في الهيئة التدريسية والمناهج الدراسية، إنها في الإدارة. فهؤلاء الذين أوكلت إليهم إدارة المدارس لابد أن يتعلموا "إدارة الجودة"**. فإذا لم تقم بإعادة تأهيل الإدارة المدرسية وتدريبها على الإدارة بمفهوم الجودة فإنه مهما بذلنا من جهد في مجال تطوير المناهج أو الاختبارات فلن تحقق إلا تحسيناً محدوداً ومؤقتاً ولن يمكننا المحافظة عليه، وبدون توفير القيادة الفعالة في الصفوف الأمامية لن نحقق أي شيء، مهما كان إنجازنا في مجال البحوث التربوية، وإعادة تصميم وصياغة المناهج، وتوفير التمويل .. إلخ، ولذلك فإن التأهيل يجب أن يركز على مهارات القيادة الفعالة.

## ثانيًا : تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

نعرض فيما يلي المبادئ الأساسية التي يبنى عليها الـ TQM وذلك بالتطبيق على المدارس الثانوية حتى يمكن التركيز على الفكرة دون التشتت في بعض المشاكل الإضافية التي تكتنفها مراحل التعليم الأخرى. وفي البداية أعتقد أنه يتعين علينا الأخذ بنصيحة "برتراند شوارتز" بأن يكون التلميذ في الثانوي مديراً مشاركاً في عملية تعليمه. إن التعليم المستمر Continuing education سوف يختفي في المستقبل القريب ويحل محله "التعليم الدائم Permanent education". وفي دنيا الغد القريب التي سيعيش فيها تلاميذ اليوم

ويعملون، سوف يتعانق التعليم والعمل فى نظام ديناميكى واحد، إن معدل التغير التكنولوجى أصبح عظيمًا ومستمرًا، ومن ثم فإن التعليم الدائم سوف يصبح هو أسلوب الحياة. إن هدف التعليم سيكون تخريج متعلمين مستقلين يعتمدون على أنفسهم، تقصيرنا فى تحقيق ذلك ظلم لأبنائنا الصغار وحرمان لهم من فرصة عادلة فى الحياة.

مفهوم العميل The Concept of Customer من المفاهيم الأساسية فى TQM . إننا نعرف العميل بأنه "الشخص التالى على الخط" وطبقًا لهذه النظرة فإن إدارة المدرسة هم عملاء مجلس إدارة المدرسة وهو الذى يمدهم بالتمويل وبالسياسات والإرشادات عن أهداف ومسئوليات المدرسة. والمدرسون بدورهم هم عملاء مدير المدرسة والجهاز المعاون له، الذى يقدم لهم أيضاً التسهيلات والمهمات والقيادة اللازمة للعمل كفريق. فتحت إدارة الجودة الشاملة (TQM)، فإنه كل مورد عليه أن يناضل من أجل تزويد عملائه بمنتجات وخدمات على أعلى مستوى ممكن من الجودة. بعض العملاء الآخرين هم الآباء، الصناعة والجمهور بوجه عام. وبمجرد اعترافنا بعلاقة العميل/ المورد فإنه يمكن نحول مباشرة من الخبرة فى الصناعة، الطرق التى نجحت هناك ونطبقها فى مجال التعليم.

وعندما نتعامل مع علاقة المدرس/ التلميذ، فإنه يتعين علينا أن نغير مفهوم العميل كما تم تعريفه فى TQM . فعندما يصل الصغار إلى المدرسة فإنهم لا يكونون جاهزين تماماً للعب الدور الكامل "للعميل" إن هدف المدرس يجب أن يكون تحرك كل تلميذ نحو زيادة استقلاله واعتماده على نفسه. هذه يجب أن تتمتع بالأولوية الأولى لدى كل المدرسين، وتكون أهم من "المنهج" أو "معايير الأداء".

ونحن اليوم ندرك التكلفة العالية وعدم الرضا السائد عن الأداء فى النظام المدرسى. وإذا لم يقم المدرسون فى كل المراحل بالتركيز على التحول المشار إليه سابقًا، فإن تكلفة التعليم سوف تستمر فى الارتفاع دون عائد حقيقى كمنتج تعليمى أو خريجين ملائمين لسوق العمل.

وعراجعة مبادئ الـ TQM : سنتناول فيما يلى مبادئ الـ TQM بعد تهيئتها لتتمشى مع طبيعة المؤسسات التعليمية :

## المبدأ الأول :

**المدرسون والتلاميد يعملون ويتعلمون فى نظام. وظيفة مدير المدرسة ومعاونيه ورؤسائه هى أن يحسنوا النظام كل يوم بكل وسيلة بمساعدتهم (المدرسين والتلاميد).**

**وتوجد كلمات كثيرة أساسية فى صياغة هذا المبدأ:**

**النظام :** إن إدارة المؤسسة التعليمية يجب أن تتحمل مسئولية تشغيل وتحسين النظام، لأنه لا يوجد أحد غيرهم يملك سلطة تغيير النظام. ونقصد بالنظام التطبيقات والإجراءات والاتفاقات والعمليات التى يتم بواسطتها إنجاز العمل.

**فى :** إن الناس الذين ينفذون العمليات اليومية فى المدرسة يعملون فى "النظام" ولذلك فهم لا يستطيعون عمل شىء إلا ما يسمح لهم النظام بعمله.

**يحسنوا :** مع مرور الوقت تصبح جميع النظم غير كافية لإنجاز أهدافها . وكلما تم تحسين النظم فإنه تتوفر فرص جديدة لتحسين أكبر. أصحاب المصالح يرفعون من توقعاتهم، والتحسين المستمر يصبح نظام حياة.

**بمساعدتهم :** هؤلاء الذين يعملون فى النظام يعرفون ما هو الخطأ فيه وعلى أى نحو يجب أن يتغير. ولذلك فإن معرفتهم يجب أن تستخدم فى عملية التحسين. والطريقة الوحيدة لجعل التحسين المستمر كائناً هى أن تضع كل فرد فى هذه الوظيفة، كل فرد بما فيهم الطلبة أنفسهم.

وقد يكون من المناسب عند إدخال نظم إدارة الجودة إلى المؤسسة أن تتخيل وجود ثلاثة نظم كثلاث دوائر كل منهما داخل الأخرى كنطاقات ثلاثة تمثل بيئة المؤسسة، والدائرة الداخلية عن المركز تمثل النظام الذى يتم فيه العمل، حيث تطبق الأدوات والأساليب، وقد وفرت إدارة الجودة عدد من الأدوات والأساليب الخاصة التى لها قيمة كبيرة فى تطوير النظم.

ويقع مكان العمل فى داخل النظام الاجتماعى وهو يمثل الدائرة التالية من الداخل.

والنظام الاجتماعى بدوره يقع داخل دائرة النظام الإدارى بتطبيقاته وسياساته التى تحدد طبيعة

النظام الاجتماعى. وإدارة المؤسسة مسئولة عن الدوائر الثلاثة أو النظم الثلاثة وهى تحتاج إلى أن تتعلم وتتدرب وتعلم الآخرين على تحمل تلك المسئولية ولهذا السبب فإن أى مدخل إلى تطبيق إدارة الجودة يجب أن يبدأ بتعليم العاملين.

إن تطبيق نظم الجودة هو عملية تغيير وعلى قائد عملية التغير أن يضع الاستراتيجيات التى تمكنه من تحقيق التغيير وأقترح أن تتكون من أربعة أجزاء على الأقل عند البداية، ويمكن إضافة أشياء أخرى فيما بعد.

١- خلق وعى عام عن ضرورة القيام بالتغيير.

٢- وضع أهداف وأغراض للتغيير.

٣- فهم مشترك لما يعنيه ويتطلبه التغيير فى كل من النظم الثلاثة المشار إليها آنفًا.

٤- مجموعة من الخطوات الأولى التى تقنع الناس بإمكانية التغيير وتحفزهم للعمل على إنجاحه.

وهؤلاء الذين يقودون التغيير يجب أن يفهموا بعض الاستراتيجيات المتعلقة بتغيير دوافع الناس واتجاهاتهم.

## المبدأ الثانى:

***إن المشاركة النشطة للإدارة العليا للمنظمة فى عملية التحسين ضرورية لنجاح عملية إدارة الجودة الشاملة.***

فالجودة الشاملة ليست عملية يتم إدارتها فقط. إنها تحتاج إلى قيادة. فإذا قال مدير المدرسة "اتبعونى، أنا معكم قلباً وقالباً طوال المسيرة" فإن كل أفراد التنظيم سوف يتبعونه بالحماس اللازم للإنجاز. ولكنه لا يستطيع أن ينجز شيئاً حين يقول "اذهبوا أنتم وتلاميذكم واعملوا، إنا هاهنا قاعدون". إن المدير يجب أن يكون مشاركًا نشطًا فى كل الدوائر الثلاث التى أشرنا إليها، فى النظام الفنى وفى النظام الاجتماعى وفى النظام الإدارى. وهذه هى الطريقة الوحيدة ليعرف ما الذى يحدث حوله والطريقة الوحيدة لتفسير ما يقوله المدرسون والتلاميذ والعملاء الآخرون.

الخلاصة هى أن كل فرد يجب أن يشارك فى عملية تحسين التعليم والتعلم. وقد يكون من المفيد هنا أن نفرق بين التعليم والتعلم.

- **التعليم (التدريس)** يحدث عندما أريك كيف أحل مشكلة. إنه إكساب المتعلم المعارف والعلوم بصورة سكونية فى مرحلة دراسية معينة تنتهى بنهايتها.
- **التعلم** يحدث عندما تكتشف أنت كيف تحل المشكلة. إنه يكسب المتعلم كيف يفكر وينشط ويملك القدرة على الوصول على المعرفة بمفرده إن الاشتراك فى عملية التحسين يمكن أن يكون تجربة تعلمية قيمة للجميع، وليس فقط للتلاميذ.

## المبدأ الثالث:

***الهدف الوحيد من الامتحان هو: أن تقرر ما هو المقرر/ البرنامج الدراسى التالى.***

وهذا المبدأ سوف يحبط هؤلاء الناس خارج النظام التعليمى أو من لديهم خبرة محدودة فى طبيعة الفصل الدراسى. ولكن هذا هو جوهر التعليم الجيد إذا كانت الجودة هى ضالتنا وهدفنا. إن التعليم يجب ألا يتناول ما حققه التلميذ بالأمس، ولكن ما يمكنه تحقيقه فى غده.

ومن الغريب أن رائد هذه الفكرة معلم اسمه Lev Vygotskii ولد فى روسيا البيضاء سنة ١٨٩٦ وتوفى سنة ١٩٣٧ بعد أن أسس مدارس تتبع هذا الأسلوب. وقد تحدى Lev صلاحية الاختبارات التقليدية كمؤشر للقدرات الذهنية. وقد ذكر مستويين من مستويات التنمية الذهنية فى نمو كل طفل.

١- المستوى الفعلى أو الحالى من النمو، معبراً عنه بما يمكن للطفل عمله بدون مساعدة الكبار.

٢- مستوى نمو القدرات معبراً عنه بما يمكن للطفل أن يعمله بالتعاون مع شخص بالغ باستخدام تعليم جيد (بقدر مناسب من المساعدة والتوجيه والشرح والبرهنة).

وقد عبر Lev عن الفجوة بين المستويين بـ "منطقة النمو التالى Zone of Next Development" ما الذى يمكن أن نفعله كبديل للتقويم بالدرجات؟

الإجابة على هذا السؤال تتوفر من إجابة الأسئلة التالية:

- ما الذى نهدف إلى تحقيقه من خلال التقويم بالدرجات؟
- من هم عملاء هذا النظام؟
- ما هو النظام الذى يعتقدون أنه نظام جيد ؟

**وهناك إجابتان واضحتان للسؤال الأول :**

☆ نحن نحاول أن نضع التلميذ وزملائه الآخرين فى قائمة ترتيب تبين أين يقع كل منهم بالنسبة للآخرين أو بكلمات أخرى أن نوفر تقويماً موضوعياً .

☆ نحن نحاول أن نقرر من هو التلميذ الذى يسمح له بمواصلة التعليم على المستويات الأعلى، حيث تكون التكلفة الاجتماعية لتعليم هؤلاء الذين لم يحققوا المستوى المطلوب عالية، وحيث تكون الموارد المتاحة لتوفير هذا التعليم محدودة (مثل كليات القمة لدينا – كلية الطب مثلاً)، وهذه هى سبب كل المشاكل للأسر والمؤسسة التعليمية فى مصر .

ولكى نطور نظاماً بديلاً للتقويم بالدرجات فإننا نريد أن نحول اهتمامنا إلى أمر أكثر أصالة هو: ما الذى نريد أن نفعله؟ ما الذى نبحث عنه؟ نذكر هنا أن المتوقع من المدرسة أن تقدم تعليماً فى مجالات أربعة:

١- **المعرفة**: التى تمكننا من فهم ما ندرسه فى علاقته بما نعرفه فعلاً. المعرفة تزودنا بالقدرة على التعميم من خبرتنا . بالمعرفة يمكننا أن نجمع خبرة ثلاثين سنة بدلاً من خبرة سنة واحدة مكررة ثلاثين مرة. فالمعرفة تراكمية كما هو معروف.

٢- **تعلم الأداء** Know how: التى تمكننا من الفعل. كيفية الأداء تأخذنا أبعد من مجرد الفهم. إنها تمكننا من وضع المعرفة فى العمل.

٣- **الحكمة**: التى تمكننا من التمييز بين المهم وغير المهم. فالحكمة تمكننا من تحديد الأولويات لأنفسنا .

٤- **الشخصية** character: وهى كما يعرفه Steven Covey، مزيج من المعرفة ومعرفة الأداء والحكمة مقرونة بالحافز.

ويمكننا أن نتعرف على نمو الشخصية من خلال بعض الخصائص الشخصية التالية:

| الأمانة | المبادرة | حب الاستطلاع | المبادرة |
|---|---|---|---|
| المصداقية | التكامل (النزاهة) | التعاونية | الاعتزاز بالنفس |
| القدرة على العمل منفردًا | | القدرة على العمل فى جماعة | |

إن أفضل وسيلة لتنمية الحكمة والشخصية هى مشاركة التلاميذ فى العمل كفريق على بعض الأنشطة الخلاقة. وفى هذا الوضع، فإنهم سوف يتعلمون كيف يحددون الأولويات، أن يعملوا معاً لتنمية مهارة اجتماعية مطلوبة للنجاح فى المجتمع، وحيث يتطلب العمل كفريق إلى مدرب أكثر من حاجته إلى مدرس.

**المبدأ الرابع:**

**لكى تزيد الإنتاجية، وتخفض التكلفة، إعمل على زيادة جودة كل عملية.**

من المفاهيم الخاطئة الشائعة إن ذلك يزيد من تكاليف الجودة. ولكن الحقيقة هى أنه عندما تزيد جودة العمليات باستخدام أدوات وطرق الـ TQM فإن الفاقد يقل، والنشاط التصحيحى يستبدل بنشاط إنتاجى ومن ثم فإن التكلفة تنخفض. ولكى نطبق هذا المبدأ على عملية التعليم والتعلم، فإن كل من المعلم والمتعلم يجب أن يتفقوا على مفهوم كلمة "جودة". وأفضل تعرف للجودة فى نظرى هو:

**"الجودة هى ما يجعل العميل يقع فى حب المنتج أو الخدمة".** قد يكون من الممكن باستخدام بعض الكذب الأبيض، بتخفيض السعر، أو إضافة وظائف مبتكرة أن تخدع العميل لبعض الوقت. ولكن الجودة تحافظ على علاقة الحب دائمة. إن الحب دائماً متقلب، لذلك، فإنه من الضرورى أن تظل قريباً من الشخص الذى ترغب فى الاحتفاظ بمودته. يجب أن تكون يقظاً، دائماً تبحث عما يسعد العملاء. إن التملك لا يحدث أبداً، التحسين المستمر فقط هو الذى يحافظ على العملاء.

بالنسبة للتعليم. فإن هذا التعرف يمكن ترجمته كما يلى: "الجودة فى التعليم هى ما يجعل التعلم متعة وسرور".

قد يكون من الممكن تحسين مقاييس أداء التلميذ بواسطة العقاب والتهديد والتنافس على الدرجات ولكن التعلق بالتعليم سوف يكون مؤقتاً. إنك تحتاج إلى "خبرة الجودة" لكى تخلق المتعلم المستقل. المتعة فى التعلم لا تتغير أبداً. ويتعين على المدرسين أن يكونوا دائماً حريصين على اشتراك التلاميذ فى مناقشة مكونات الجودة من واقع خبرتهم مع المدرسة. وهذا النوع من الحوار والتفاوض حول موضوع الجودة لا ينتهى أبداً، إنه يحتاج تفاعلا مستمراً حتى يحدث الزواج بين التلميذ والتعلم.

وفى إحدى المدارس الثانوية التى تطبق أساليب الجودة بأمريكا قام التلاميذ بعمل الجدول التالى عن أدوار المدرسين والتلاميذ من وجهة نظرهم معبرين عن الطريقة التى يحبون أن يتفاعلوا بها معهم والحوافز المتوفرة لديهم.

الأدوار الممكنة للتلاميذ والمدرسين

| المدرسون | يعملون لـ | يعملون من أجل | يعملون مع | يكونون |
|---|---|---|---|---|
| التلميذ | لا اختيار | أسير | اتكالى | مستقل |
| | أسير | سلبى | متلقى | مستقصى |
| | خصم | اتكالى | تابع | طالب للمعرفة |
| ماذا يقول التلميذ | دعنى أخرج! | أنا بخير! | تمام! | استمتع بالتعليم |

إن أهم الخصائص فى العملية التعليمية هى كلما تحركنا فى الجدول من اليمين إلى اليسار، هى تطوير قدر أكبر من الاستقلال للتلميذ. وهذه هى إحدى الخصائص التى طالب بها "مجلس تطور التعليم بأمريكا"، والتى تكاد تكون قد دمرت نتيجة للتطبيق الصارم للامتحانات القياسية.

وقد أثبتت التجارب أنه عندما يكون للتلاميذ دور فى تطوير معايير التفوق، فإنهم يطورون فى ذواتهم التزامًا بهذه المعايير. وفى هذا الإطار فإنه من المفيد للتلاميذ وللمدرس أن يتفقوا على تعاريف معينة. ومن تلك التعاريف المفيدة التفرقة بين المعرفة Knowledge وبين تعلم الأداء Know how.

والتعليم الجيد يجب أن يتضمن كليهما (المعرفة وتعلم الأداء) فضلاً عن أشياء أخرى كالحكمة والشخصية التى أشرنا إليها فى مكان آخر فى هذه الورقة. وليس ضرورياً أن يكتسب كل التلاميذ نفس المستوى من الكفاءة فى جميع المواد والموضوعات. ومن ثم فإن المدرسين يجب أن يكونوا قادرين على تحديد مستويات متعددة الكفاءة وأن يوجهوا التلاميذ المختلفين لاستهداف مستويات مختلفة للكفاءة حسب قدراتهم. ورغم أنه من الممكن أثناء تعلم التلميذ للكفاءة أن يتم تغيير المستوى المختار، فإنه من المهم فى أية لحظة أن يكون المدرس والتلميذ متفقين على ذلك. وبالطبع فإن هذا لا يمنع المدرسة من تحديد مستوى محدد يجب على التلاميذ تحقيقه فى موضوع معين. وعلى سبيل المثال: فإن مستوى معين يعتبر أساسيًا فى الرياضيات أو اللغات يمكن أن تحدده المدرسة وتفرضه على جميع المدرسين والتلاميذ.

جميع التلاميذ يجب أن يشتركوا فى تحسين شىء ما يقع فى دائرة اهتمامهم. وعلى سبيل المثال: يمكنهم البدء بدراسة وتحسين عاداتهم الدراسية فيقومون مثلاً بإمساك خريطة متابعة للوقت الذى يقضونه فى استذكار موضوع معين، وإيجاد علاقة بين الوقت المستنفذ وبين النتائج الدراسية المحققة. يمكنهم مثلاً تركيز جهدهم على تحسين فعالية طريقة المذاكرة. وبالتجريب يمكن أن يتعلموا كيف يصبحوا أكثر فاعلية فى استخدام وقت الدراسة بما يتيح لهم وقت كاف للعب والاجتماعيات. وقبل كل شىء، فإنهم يمكنهم أن يبدأوا فى تعلم كيف يتحكمون فى مقدراتهم.

وعندما يتعلم التلاميذ معنى الكمال فى الأداء، وعندما يلتزمون شخصيًا بمحاولة الوصول إلى هذا الكمال، فإنه لن تكون هناك حاجة للامتحانات، ولن تكون هناك حاجة لكشف يحتوى ناجح وراسب. إن العمل الذى يقوم به كل تلميذ سيكون هو الدليل على تعلمه.

**المبدأ الخامس :**

**ركز على تحسين العملية، والمنتج سوف يتحسن، الناس المشتركين فى العملية هم الوحيدون الذين يعرفون ما يلزم لتحسينها، لذا فهم أفضل من يقوم بذلك.**

**وهذا المبدأ مأخوذ من الصناعة كما هو بدون تعديل.** وهذا المبدأ يطلب منا التوقف عن فحص كميات كبيرة من المنتج للتحقق من جودة المنتجات. فعندما نقوم بفحص السلعة بعد إنتاجها يكون الوقت قد فات. إن صنع منتجات معيبة ثم التخلص منها أو إصلاحها هو إهدار للوقت والطاقة والمواد والجهد البشرى. عندما تشاهد المنتج فأنت تنظر إلى مؤشر متأخر جداً. إن دراسة وتحسين العملية الإنتاجية يتطابق مع العمل على مؤشرات قائدة. إن تحسين العملية وإخضاعها للتحكم يعنى منع الأخطاء واستبعاد الضياع وتحسين المنتج.

ومن المهم أن يشارك المدرسون التلاميذ فى تحسين العملية التعليمية. فالمدرسون يعرفون مشاكلهم جيداً من معاناتهم فى التغلب على عيوب النظام. ففى كثير من النظم المدرسية لا يوجد تجاوب مع مقترحات الهيئة التدريسية فيما يتعلق بالتحسينات التى يمكن إدخالها على النظام. والقضية فى أغلب الأحيان ليست قضية تمويل وإنما هى قضية سلطة ونفوذ. وفى ظل إدارة الجودة فإن الهدف هو أن تنشد طريقة أفضل وأن تفعل ذلك دائماً. وأكثر من ذلك، فإنه من المتوقع من كل فرد فى النظام، وهو مدعو، ومدرب على المشاركة فى تحسين العمليات وبلغة "Steven Covey" **فالمدرسون ليسوا مسئولون فقط عن التحسين المستمر، بل هم يساعدون لكى يصبحوا قادرون على التجاوب Response-able.**

ويجب أن يشارك التلاميذ أيضاً فى تحسين العملية التعليمية، ففى إحدى المدارس قام التلاميذ مع المدرسين بدراسة الصعوبات التى يقابلونها من الجدول الدراسى الذى يجعل التلاميذ يتنقلون من موضوع لآخر مباشرة دون توفر وقت كاف للتكيف مع المادة فى أى موضوع منهم. وبمساعدة الإدارة تمكنوا من تنقيح الجدول الدراسى بحيث يتم دراسة ثلاثة موضوعات فقط فى اليوم لمدة ساعة ونصف لكل موضوع، وأحياناً يخصص وقت أكثر للموضوع. إن أفضل مكان

لتعلم والبرهنة على قوة هذا المبدأ هو فى مقرر يسمى "التحسين المستمر" وفى هذا المقرر يتعلم التلاميذ كيف يطبقون الأساليب والأدوات المختلفة المفيدة فى تحسين العمليات.

## المبدأ السادس:

**يجب التعامل مع النظام التعليمى كوحدة واحدة وليس كأجزاء منفصلة. المعلومات المقسمة فى الموضوعات التى تركز على مجالات معينة يجب أن يتم توظيفها لتعلم الأداء فى المشروعات الدراسية كمناهج دراسية متكاملة.**

يجب أن تشارك جميع الهيئة التدريسية فى بحث وتطوير وتصميم واختبار أساليب وطرق جديدة للتعليم والتعلم، يجب أن يتوفر لديهم الوقت لتبادل وجهات النظر وللاشتراك فى برامج تعليم وتدريب المدرسين. ونفس المبادئ يجب أن تنطبق على تعليم المدرسين كما هو بالنسبة للتلاميذ، المشاركة فى التحسين. إن الحكمة التى قالها كونفوشيوس مازالت صحيحة.

أنا أسمع ........................ أنا أنسى

أنا أرى ........................ أنا أتذكر

أنا أعمل ........................ أنا أفهم

وفى هذه الأيام عندما يكون المدرسون مشغولون جداً، فإنه لا يبدو أنهم سيجدون الوقت أبداً للبحث أو الدراسة. وعلى أى حال فإنه عندما يصبح التلاميذ مستقلون كمتعلمين، فإنهم يحتاجون إلى وقت أقل من مدرسيهم. إن التفاعل يكون أكثر تركيزاً وأكثر فاعلية. ولا يعنى ذلك أن المدرسين لن يجدوا ما يفعلونه، بالطبع سيظلون يعملون ولكن الوقت سوف يستخدم فى تحسين ما يفعلونه ومساعدة الآخرين فى الاستفادة من عائد هذا التحسين.

وكلما بدأت المدرسة فى إدخال أنشطة المشروعات فى مناهجها الدراسية، فإن المدير والمدرسين يجب أن يشجعوا مشاركة مهنيين من المجتمع فى المساعدة فى التدريس وفى الإرشاد. وكذلك فإنه يتعين أن تطلب من المهندسين والعلماء والصحفيين والمحامين، ورجال البنوك أن يتبرعوا بجزء من وقتهم، يوم أو يومين فى الشهر مثلاً. وهو أمر متروك لمدير المدرسة

والهيئة التدريسية فى إيجاد طرق وسائل للاستفادة من هذه الكوادر المتاحة فى المجتمع فى العملية التعليمية.

## المبدأ السابع:

**التنظيم يحتاج إلى بيان واضح بأهداف وأغراض المؤسسة، الأهداف التى يجب أن تعكس أهداف أصحاب المصالح المتنوعين بما فيهم المجتمع، الإدارة، المدرسون، التلاميذ، الآباء.**

من الطبيعى أن تستغرق عملية صياغة بيان أهداف جيد إلى بعض الوقت، وسنتين أو ثلاث ليست طويلة جداً أو غير ملائمة. كما يجب اختيار بيان الأهداف على أفعال المدرسة، فلكل هدف أو غرض يجب أن يكون هناك نشاط مدرسى معين. واستخدام الخرائط فى توزيع وظائف الجودة تعتبر مفيدة فى عرض كيف أن الأنشطة المدرسية تستجيب إلى احتياجات مختلف أنواع العملاء.

وبالطبع فإن التلاميذ سوف يكتشفون أين يوجد اختلاف بين ما يقال وبين ما يحدث فعلاً. بعض الأهداف يمكن أن تكون صعبة جداً، فإذا لم تكن ممكنة التحقيق، فإنه يجب أن يتم تعديلها أو إلغاؤها. ولا يجد شيء أكثر تحطيماً للمعنويات من قيام الإدارة العليا بوضع أهداف وواجبات ثم لا تفعل أى شيء لتحقيقها.

توجد الكثير من التطبيقات الإدارية الحالية التى تسيء استخدام هذا المبدأ. وأكثر هذه التطبيقات ضرراً هو مبدأ "الإدارى بالاستثناء". ففى ظل هذا المبدأ يتفق الرئيس والمرؤوس على ما يجب على المرؤوس إنجازه، وبعد ذلك يقاس أداء المرؤوس فقط على أساس مدى نجاحه فى تحقيق هذا الهدف. والمشكلة ليست فى الاتفاق على الأهداف، فلا يوجد خطأ ما فى أن يضع المدير ومرءوسيه أهدافاً تمثل التزامًا مشتركًا بينهم، ففى النهاية كلنا نحتاج لأن نعرف ما الذى نحاول عمله ومتى سيتم ذلك. ولكن المشكلة هى عندما يفترض المدير أن النتائج هى كلية محصلة فعل المرؤوس، وأن بإمكان المدير أن يتخلى عن مسئوليته فى تحسين النظام، هنا يصبح ذلك المبدأ وهذه الطريقة مدمرة للمؤسسة.

ومن السهل أن ننقل إلى التعليم نفس الأسلوب كما يحدث فى الصناعة وذلك عندما تتبنى بدون فهم مدخلاً جديداً يسمى "التعليم على أساس النتائج Outcome Based Approach" إن التعليم على أساس النتائج يتكون من جزأين: وضع أهداف وأغراض التعليم، وهو أمر جيد يدعو إليه هذا المبدأ من مبادئ الجودة. أما الجزء السيىء، فهو استخدام النتائج فقط، كأساس للحكم، لمكافأة أو معاقبة، أجزاء من النظام التعليمى. ولسوء الحظ أن هذه الفكرة أصبحت هى حجر الأساس فى طريقة الرئيس الأمريكى "بوش" لتحسين التعليم فى أمريكا، كما تم تسميتها " America 2000 ". والحل هو أننا جميعًا شركاء فى النتائج ويجب أن نتعامل مع فكرة التقويم والتنقيح بشكل مختلف حتى تتحقق مزايا إدارة الجودة بمفهومها الخاص.

## المبدأ الثامن :

**تخلص من معايير العمل، الشعارات، الأنصبة استبدلهم ببرامج دراسية لكل تلميذ ومشروعات تطوير يشارك فيها التلاميذ لتحسين أداء النظام.**

إن المنهج النمطى يجب أن يتم إحلاله بخطة دراسية فردية لكل تلميذ . وتبدأ الخطة الدراسية بمجموعة من الكفاءات Competences ترغب المدرسة فى تنميتها لدى كل تلميذ . أما كيف يتم تنمية هذه الكفاءات لدى كل تلميذ، فإنه قد يختلف من تلميذ لآخر. ومستوى تنمية الكفاءة لدى كل تلميذ أيضًا قد يختلف من تلميذ لآخر، اعتمادًا على أهدافهم المستقبلية. فالتلميذ الذى يرغب فى دراسة الطب مثلاً، قد يرغب فى دراسة علم البيولوجى بقدر أكبر من تلميذ آخر ينوى دراسة الموسيقى

وأحد الطرق لتبنى هذا المدخل بطريقة نظامية هو عمل "خريطة تطور خواص الجودة"

## المبدأ التاسع :

**تغيرية العملية هو عدو الجودة والوسيلة الوحيدة لتقليل التغير فى العملية هى استخدام الأساليب الإحصائية.**

جميع العمليات تنتج منتجاً بتشغيل مدخل وجميع المنتجات والمخرجات يمكن تصنيفها إلى معلومات، طاقة أو أمر Information energy or mater ومشتركة مع المدخلات

والمخرجات حيث توجد مؤشرات القيمة (عادة وليس دائماً — النقود) . إن الهدف من أى عملية هو إنتاج مخرج جيد موصف.

## ثالثًا : أسلوب The Z Process

هو أسلوب مبنى على مبادئ الجودة الشاملة طوره John Simmons and Terry Mazany، يتمشى إلى حد كبير مع تصورنا لتغيير المجتمع المدرسى. وتتكون Z-Process من خطوات ثلاثة أساسية:

- **التهيئة والاستعداد** Readiness : وفى خلال مرحلة التهيئة يتم تقويم نقاط القوة والضعف فى المدرسة، ويتم التوصل إلى اتفاق حول الرؤية الأولية للعميل والخطوات التالية المطلوبة.
- **إعادة التصميم** Redesign : خلال مرحلة التهيئة، يتم دراسة إعادة تصميم العمل ومبادئ الجودة الشاملة وتطبيقها على حالة المدرسة، وفى نهاية المرحلة الثانية، تكون الرؤية الواضحة والخطط التفصيلية للتحسين المستمر قد تم إعدادها .
- **التطبيق والتحسين** Implement and Improve: فى المرحلة الثالثة يبدأ التنفيذ، ونظم التعليم والتعلم تكون محل تحسين مستمر باستخدام مفاهيم وأدوات الجودة الشاملة التى تم تكييفها لتناسب المدارس. هذا النموذج مبنى على خبرة Simmons's and Mazan's فى العمل فى مؤسسات القطاعين العام والخاص خلال خمسة عشر عاماً، وتم تطبيقها فيما يزيد على ١٠٠ مدرسة.

## الفروض الأساسية للتغيير المدرسة ككل :

تبنى نظرية Simmons's and Mazany's عن تغيير المدرسة ككل على فرضين أساسين هما:

١- أن التغيير الناجح يستلزم مشاركة حقيقة من كل أصحاب المصالح. التغيير هو عملية لكل المدرسة.

٢- التغيير القوى يجب أن يكون صنعة هؤلاء الذين سيكونون مسئولين عن تطبيقه. وهذا المدخل يتمشى مع النظرة البنائية التى تقول أن المتعلم يجب أن يبنى المعنى. فهؤلاء الذين سينفذون طرقاً جديدة وتطبيقات جديدة يجب عليهم أن ينشئوا هذه التغيرات كجزء من طريقة فى التفكير عن عملية تعلم التلاميذ.

## هل المجتمع جاهز؟

إن مفتاح النجاح، مبنى على الخبرة فى تطبيق Z-Process، هى التأكد من أن كل مجتمع المدرسة جاهز لكى يبدأ عملية إعادة التصميم. وجميع أصحاب المصالح عليهم أن يصلوا إلى إجماع والتزام بالمهمة. وإذا ما تم الاستعجال فى مرحلة التهيئة، أو تم التوصل إلى إجماع كاذب، فجهود التغيير سوف تتعرض لمخاطر السقوط والفشل فى المرحلة الثانية والثالثة.

## رابعًا: تجربة مدينة شيكاجو فى تطبيق الجودة الشاملة فى المدارس

توجد تجارب عديدة فى إصلاح التعليم وتطوير المدارس باستخدام مبادئ الجودة الشاملة. والحديث هنا ليس عن تجارب محدودة فى مدرسة واحدة مثلاً، ولكنه عن تغيير شامل لنظام إدارة التعليم والمدارس فى ولايات بأكملها فى أمريكا، نعرض منها هنا من باب الاختصار بعض ملامح تجربة مدينة شيكاجو.

### أولاً: استخدام القانون فى فرض إعادة توزيع السلطات والموارد:

وتلك كانت الخطوة الأولى فى خطة الإصلاح فى شيكاجو، وهو ما يمثل إعادة هيكلة قانونية للعلاقات فى المجتمع التعليمى والتى كان من بعض مزاياها ما يلى:

١- تم تكوين مجالس محلية للمدارس، بكل مدرسة مجلس خاص بها يتكون من ستة آباء منتخبين، واثنين من ممثلى المجتمع، اثنين من المدرسين بالانتخاب، ومدير المدرسة. وقد بلغ عدد من تم انتخابهم واشتراكهم فى هذه المجالس أكثر من ٥٥٠٠ شخص.

٢- يملك المجلس سلطة تعيين مدير المدرسة، يساعد فى تطوير واعتماد خطة لتحديد أولويات التطوير، ويساعد فى تطوير ووضع موازنة المدرسة.

٣- يتم التعاقد مع ناظر المدرسة للعمل لمدة أربع سنوات، وتم التخلى عن مفهوم المدير مدى الحياة، مما فتح الباب للعديد من الكفاءات للدخول إلى مجال إدارة المدارس.

٤- أعطى المديرون سلطة أكبر فى اختيار الهيئة التدريسية، وأصبح للمدرسين كلمة أقوى فى المناهج وفى تحديد أولويات المدرسة.

٥- تم تقليص السلطات المركزية وحصرها فى تقديم الدعم المادى للمدارس، ومتابعة تطور المدارس، ووضع معايير للتقييم .. إلخ.

## ثانيًا : التغلب على المقاومة المستمرة للتغيير :

لقد وجد فى هذه التجربة أن الإدارات المركزية للتعليم التى استفادت من النظام القديم تحارب بشراسة لتعيد الساعة إلى الوراء، وقد تمت مواجهتهم بحسم حتى نجحت جهود الإصلاح فى تحقيق انتصار حاسم عليهم، بنفس القوة التى تم بها تغيير القوانين. وعلى سبيل المثال فقد تم إجهاض محاولات لاستقطاع بعض اعتمادات من ميزانيات المدارس ووضعها تحت تصرف الإدارة المركزية، كما تم رفض مبادرة لتعيين ٥٠٠ مدرس مركزيًا بغض النظر عن حاجة المدارس أو رأى مديرى المدارس فى هؤلاء المدرسين.

## ثالثًا : اللامركزية :

- تبنى مدخل اللامركزية: فقد قام المسئولون بتبنى استراتيجية لامركزية فى مساعدة المدارس فى عملية التطوير. فنحن نعتقد أن المدارس يجب أن تمكن من اختيار المنظمات التى تلجأ إليها طلباً للمساعدة. وأن أجهزة الوزارة المركزية يجب أن تتنافس مع الجامعات والمنظمات الأهلية كمصادر محتملة للمساعدة.
- وقد أثمر استقلال المدارس المالى عن تطوع أكثر من مائة منظمة بإلزام نفسها بمساعدات مالية ضخمة للمدارس لخدمة أهداف وأنشطة متنوعة، وتقدم هذه المنظمات دعماً ثابتاً لأكثر من ١٨٠ مدرسة.

## رابعًا : ردود فعل مديرى المدارس:

من المهم أن نرصد تقويم مديرى المدارس للتجربة بعد ثلاث سنوات من بدايتها . وقد جاءت نتائج استبيان ذلك كما يلى:

- ٨٣٪ منهم وافقوا على أن المدارس تتحسن بمعدل أكبر منذ بدأ التقويم.
- ٦٦٪ منهم وافقوا على أن عملية التطوير المهنى تتوافق مع احتياجات المدرسين.
- ٧١٪ منهم لا يوافقون على أنه هناك صراع أكثر فى المدارس.
- ٨٧٪ منهم يرون أن مجلس المدرسة لا يضطرنى إلى إنفاق أموال فى مجالات أراها غير ملائمة.
- ٦٥٪ منهم وافقوا على أن خطة تطوير المدرسة قد أدت إلى تحسن فى الأداء الأكاديمى فى المدرسة.

## خامسًا: دروس مستفادة فى استراتيجيات التغيير التعليمى

فيما يلى مجموعة من الاستراتيجيات التى استخلصناها من تجربة شيكاجو. وتستهدف هذه الاستراتيجيات التأثير على عملية التطوير على مستوى المدرسة من خلال المشاركة فى الحوار الدائم حول الاتجاه الذى يجب أن يأخذه التطوير .

### ١- لا تحبس نفسك فى المدرسة، فكر فى مجتمع المدرسة، لتحقق مجتمع التعلم:

إن القوى التى تحدد إذا ما كان الأطفال يتعلمون خارج أسوار المدرسة التى تشمل أسر التلاميذ وجيرانهم، أنهم يشجعون المجالس المحلية للمدارس ألا تفكر فى المدرسة بل أن تتجاوز ذلك لتفكر فى مجتمع المدرسة. ويشمل مجتمع المدرسة الآباء، الجيران، المدرسين، مديرى المدارس، التلاميذ، الموظفين، آخرين، مؤسسات الأعمال. إنها أيضًا تمتد أبعد من المحيط الجغرافى لتشمل أية مؤسسة يمكن أن تساهم فى تطوير المدرسة.

## ٢- فكر فى طرق جديدة للتغيير:

إن التفكير على مستوى مجتمع المدرسة يحتاج إلى نماذج جديدة لعملية التغيير. على سبيل المثال بعض استراتيجيات التغير ترى مدير المدرسة كمشرف، والمدرسين كعاملين، والتلاميذ كمنتجات، وأولياء الأمور كعملاء للمدرسة. كما يمكن لنموذج آخر أن ينظر إلى التلاميذ كعمال وإلى المدرسين وأولياء الأمور كمشرفين.

## ٣- استخدام قوة المجتمع:

أثبتت الخبرة فى تجربة الإصلاح فى شيكاجو أن مجتمع المدرسة يمكن أن يقدم المساعدة فى تحسين جودة تعليم الأطفال بشكل لا يمكن للمدرسة وحدها القيام به. فمشاركة أولياء الأمور فى تأمين التلاميذ، زيادة عدد المتطوعين لمساعدة المدرسة، التلمذة الصناعية التى تقدمها مؤسسات الأعمال، الضغط السياسى لصيانة المبانى وتوفير الموارد هى بعض الفوائد الملموسة من تحريك مجتمع المدرسة لمساعدتها.

## ٤- ركز على تحسين الخبرة التعليمية للتلاميذ:

إن الهدف الرئيسى طويل الأجل الذى تعطيه المدرسة والمجتمع أولوية أولى، هو تحسين قدرة التلاميذ على القراءة والكتابة وحل المسائل الحسابية، .. إلخ. أنها الأولويات الأكاديمية التقليدية والتى كان أداء تلاميذ شيكاجو فيها غير مرضى فى الماضى. إن الطريقة الوحيدة لتحسين هذه النتائج التعليمية هو تحسين نوعية "**جودة**" الخبرات التعليمية اليومية للتلاميذ داخل وخارج المدرسة.

## ٥- ركز على جودة المناخ التعليمى بالمدرسة:

نحن نساعد المجتمعات المدرسية لأن تركز كشعاع من أشعة الليزر على تغير واقع الحياة اليومية بالمدرسة. إن المجتمعات المدرسية سوف تحقق تقدماً إذا ما تعرفت على أنواع الخبرات التعليمية التى سوف تقود إلى نتائج أحسن، تحليل واقع خبرات التلاميذ الحالية، ثم تطوير استراتيجيات للانتقال من الخبرات الحالية إلى الخبرات المطلوبة.

## مثال : توفير مناخ قراءة أكثر ثراء من الواقع الحالى:

فعلى سبيل المثال، تشير البحوث العلمية إلى التلميذ الذى يجيد القراءة يقبل على القراءة الحرة المستقلة داخل وخارج المدرسة. ولكن تحليل الواقع الحالى فى الكثير من المجتمعات المدرسية فى شيكاجو بينت أن: المدرسين لا يشجعون القراءة الحرة خلال اليوم الدراسى.

- لا تتوفر فى المدارس عدد كافى من الكتب التى يقبل التلاميذ على قراءتها.
- لا يسمح للتلاميذ باستعارة منزلية.
- أولياء الأمور لا يشجعون القراءة الحرة خارج المدرسة.

وهذه الفجوة بين الوضع المثالى وبين الواقع تبين أن هناك خطوات عملية يجب على قادة مجتمع المدرسة أن يتخذوها لمساعدة وتشجيع التلاميذ على القراءة الجيدة وعلى الاستمتاع بالقراءة.

إن التحليل النظامى للتغيرات المطلوبة لتحسين الخبرات التعليمية تقودنا بسرعة للتركيز على تحسين التعليم فى الفصل، لأنه على نفس أهمية تحسين الفصل نفسه.

## سادسًا : سياسات لتحسين الخبرة التعليمية للطلاب:

تشير البحوث إلى وجود خمسة سياسات حاسمة لتحسين الخبرة التعليمية للتلاميذ والتى تؤدى إلى تحقيق نتائج باهرة، وهذه السياسات يجب أن تصبح هى محل تركيز وتنسيق جهود وعمل مجتمع المدرسة المكون من الهيئة التدريسية والآباء والجيران ومنظمات المجتمع .

### ١- مكن التلاميذ من الحضور وشجعهم عليه:

لا يمكن أن يستفيد التلاميذ من التعليم مهما كانت جودته إذا لم يتواجدوا بالمدرسة. إن مجتمع المدرسة يمكنه أن يحسن نسبة الحضور من خلال مبادرات لتأمين انتقال التلاميذ من وإلى المدرسة بأمان، مساعدة الأسر التى تتسبب ظروفها الصعبة فى عدم حضور أبنائها، تشجيع التلاميذ الذين تتحسن نسبة حضورهم، وأهم من ذلك تقديم برنامج دراسى يحب التلاميذ أن يحضروه.

### ٢- قلل من عمليات التمييز والتصنيف بين التلاميذ:

دأبت المدارس فى شيكاجو على تصنيف الأطفال فى مجموعات حسب أدائهم الأكاديمى مع إعطاء اهتمام خاص للفئة المتميزة وافتراض أنهم هم القادرون على الإنجاز. والاتجاه الإيجابى هو التقليل من فصل التلاميذ فى مجموعات وخلق آمال عالية بأن جميع الأطفال يمكنهم التعلم مع الإبقاء على احتمالية أن بعض التلاميذ سوف يتعلمون بطريقة مختلفة .

### ٣- اخلق بيئة جميلة وإنسانية فى مجتمع المدرسة :

مدارس المنطقة لم تكن فى حالة جيدة ولا توفر البيئة المبهجة أو الظروف النفسية المواتية. إن خلق بيئة جيدة إنسانية للأطفال داخل وخارج المدرسة سوف يساعد على تحقيق إنجاز أفضل للتلاميذ .

### ٤- اخلق بيئة مدرسية ومجتمع يسهل عملية التدريس:

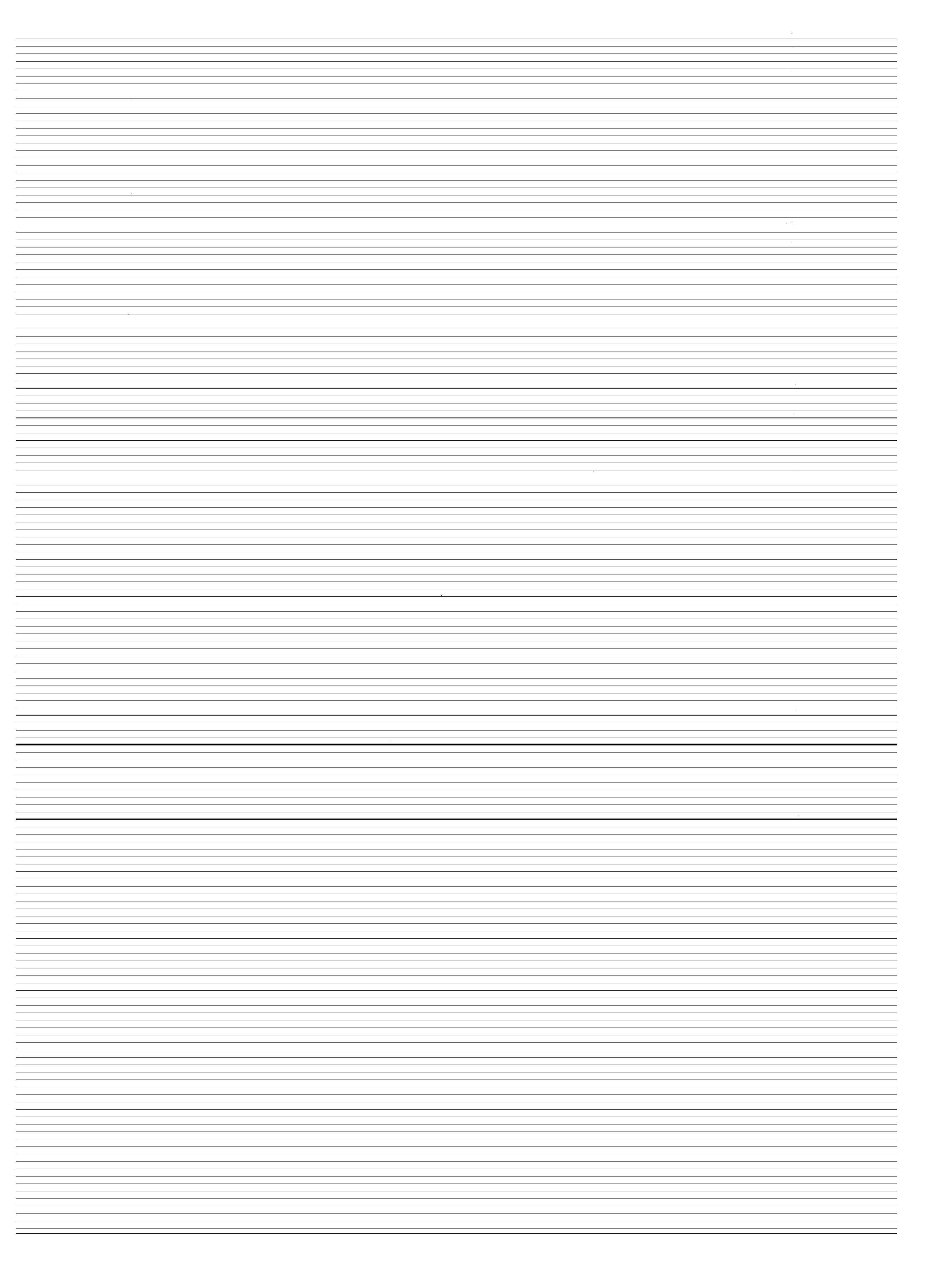
ثبت أن تحسين بعض أوجه المدرسة والبيئة فى المجتمع تحسن بشكل ملحوظ من التعليم. وعلى سبيل المثال فإن المدارس فى القرى والنجوع عادة يكون لها مديرون يضعون أهدافاً تعليمية واضحة ويعملون بنشاط مع المدرسين فى الفصول لتحقيق هذه الأهداف. ولكن الفصول الجيدة بمدرسين ملتزمين سوف تكون استثناءات فى مدرسة لايتوافر فيها بيئة مدرسية واسعة تشجع على التعليم الجيد .

### ٥- ارفع مستوى كفاءة عملية التدريس للموضوعات الأكاديمية فى مجتمع المدرسة:

إن التدريس عالى الجودة هو العامل الحاسم فى بناء مجتمع مدرسى فعال. والبحوث عن خصائص التدريس الجيد فى موضوعات أكاديمية معينة يتوسع بسرعة كبيرة تهدف إلى خلق مجتمع مدرسى فعال يتحرر من الطرق التدريسية التقليدية إلى أفضل الطرق الحديثة المعتمدة على البحث. وعلى كل حال، فإن التعلم لا يحدث فقط فى الفصول، فالجهود الواعية لتحسين عملية التعليم فى المنزل والمواقع الأخرى فى المجتمع تعتبر حاسمة فى تحسن نوعية التعليم.

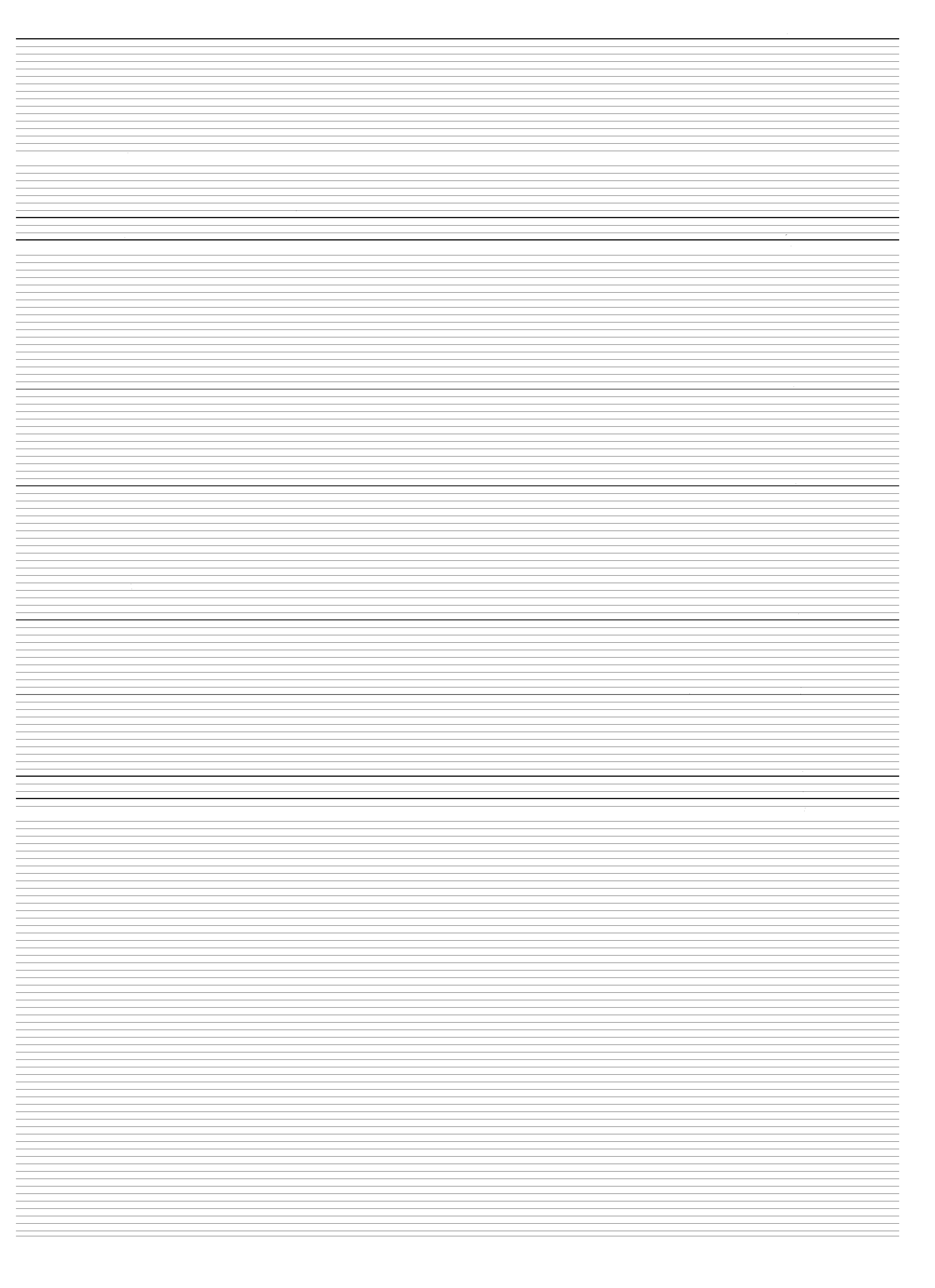
إن الروابط مع المجتمع ودعم المجتمع أمر هام جداً، فقد أثبتت التجربة أن المدارس التى نجحت فى التغيير هى التى نجح مديروها فى تنمية علاقاتهم مع المجتمع والحصول على دعم من المؤسسات والمنظمات القادرة على تعليم المهارات اللازمة لتحقيق التغيير.

تلك كانت محاولة لكيفية تطبيق مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة فى المؤسسة التعليمية، ولاشك أن الدراسات التالية التى تمت خلال العقود الثلاث الماضية تؤكد نجاح مفاهيم ومعايير إدارة الجودة الشاملة فى المؤسسة التعليمية والنظام التعليمى برمته مما أدى إلى تحسين العديد من المدارس فى بلدان عديدة من العالم المتقدم والنامى على السواء.



# الفصل التاسع

# رؤية مستقبلية للتعليم فى مصر



# الفصل التاسع

# رؤية مستقبلية لإصلاح التعليم فى مصر[1]

## مقدمة :

يشهد العالم اليوم تطورات وتحولات نوعية جذرية فى كافة مناشط الحياة، بما فى ذلك طريقة الحياة نفسها وذلك بفضل العديد من الثورات التى بدأت تتبلور نتائجها ومعطياتها سواء على الصعيد الاقتصادى أو السياسى أو العلمى والثقافى، وكان لزاماً علينا فى خضم كل تلك التحولات الجذرية، أن نحاول أن نرسم صورة لتعليم الأجيال القادمة التى ستعيش مشكلات وقضايا لم نعشها نحن بعد .

ومن هنا فطرح رؤية مستقبلية لإصلاح التعليم فى مصر أمر ضرورى وهام، ويجب فى البداية أن نقر بأنه لا توجد رؤية واحدة بل هناك رؤى عديدة ومتنوعة كلها تقدم نفسها بوصفها الأصلح والأنفع، ولكن يظل المعيار الحقيقى: ما هى القضايا والمصالح التى تنطلق منها تلك الرؤية؟ وما هى غاياتها الكبرى وما علاقتها بمصالح الغالبية من الناس، وما نوع التفكير الذى تسعى إلى إشاعته وتكريسه، وما نوع العلاقات الاجتماعية التى تود أن تسود خلال تلك الرؤية، وما نوع المعرفة التى تسعى إلى تعظيمها وتكريسها للأجيال القادمة، وأخيرًا ما هى المصالح الاقتصادية والسياسية والثقافية التى تدافع عنها ؟ .

من هنا فإن الرؤى العديدة تعد صالحة من وجهة نظر قائليها ومردديها والمدافعين عنها، وفى هذا السياق وإيماناً من تلك القناعات نقدم رؤية لمستقبل إصلاح نظام التعليم فى وطننا .

## أولاً : تحقيق مجتمع التعلم:

إن مجتمع التعلم ينهض على فكرة إعادة النظر فى مفهوم التعليم المدرسى، بما يساعد على أن تتخطى عمليات التعليم والتعلم أسوار المدرسة، بدلاً من أن تظل قاصرة على ما يدور داخلها فقط، وبحيث يصبح المجتمع بكافة هيئاته ومؤسساته بيئات للتعلم، كما أن هذا المجتمع

يستوجب العمل على تحرير المتعلم من كافة قيود الزمان والمكان والموضوع، التى يمكن أن تحول بينه وبين جعل الحياة بكافة مجالاتها وإمداداتها الزمنية كتاباً مفتوحاً، ومواقف ثرية للتعليم والتعلم.

إن الوصول إلى مجتمع التعلم رهن بتوافر نوعية تربوية جديدة يستوجبها مجتمع المعرفة، وتمليها ضرورات اقتصاد المعلومات، ولهذا فإن المستقبل يستلزم مواصلة المزيد من الجهد فى هذا الاتجاه. حيث تتمثل أبرز هذه التحولات التعليمية، فيما يلى:

* التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة.
* التحول من ثقافة الاجترار والتكرار إلى ثقافة الإبداع والابتكار.
* التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم.
* التحول من ثقافة القهر إلى ثقافة المشاركة.
* التحول من ثقافة الاستهلاك إلى ثقافة الإنتاج.
* التحول من أسلوب القفز إلى النواتج إلى أسلوب معالجة العمليات.
* التحول من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات.
* التحول من التعليم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة.

ولعل تلك التحولات تتطلب السعى الحثيث للإفادة من معطيات تكنولوجيا المعلومات والتقنيات التعليمية الحديثة والمتطورة، فى إحداث تغييرات جذرية ونوعية على مجمل بيئة التعلم، بما يؤدى إلى الانتقال لنمط جديد من التعليم، يتسم بتعدد الوسائط التعليمية وتزامنها، وتنوع أساليب التعليم والتعلم وتعددها، بما يفضى إلى إثراء هذه البيئة، وإلى اتساع مفهوم التعلم فى المساحة الزمنية والمكانية وفى المدار الموضوعى، مما يمكن معه تحقيق هذا المجتمع المعلم المتعلم، والذى يتسم بزيادة قابلية أفراده ودافعيتهم للتعلم وللمزيد منه، كذا تنشيط دور المتعلم فى عمليات التعليم والتعلم، من خلال تفاعله الحى والواعى مع مصادر التعلم المتعددة، والمشاركة الإيجابية بينه وبين الوسيلة والطريقة فى عملية التعلم.

## ثانيًا: المناهج الدراسية المتكاملة والبينية:

كان العالم قبل الثورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة يسوده نمط من التفكير العلمى والتعليمى، يستند على منهج اختزالى للمعرفة، قسّم المعرفة ومجالات الحياة إلى أقسام مصطنعة، وفصل الأجزاء المترابطة بحواجز قسرية، فحولها إلى جزر منعزلة، ووحدات متناثرة، تفصل بين التعليم والمتعلمين، وبين المدرسة والمجتمع، وقسّم المعرفة إلى علوم، والعلوم إلى فروع، وقسّم منظومة التعليم إلى مراحل، والمراحل إلى سنوات، والصفوف إلى فصول، والفصول إلى جزر منعزلة.

كان هذا النظام صالحًا أثناء الثورة الصناعية، حين كان الإنتاج مرتبطًا بمصانع، والمصانع بخطوط إنتاج كثيف العمالة، (إنتاج الوفرة Mass Production).

وهو إنتاج نظمى تكرارى، معظمه مادى فى صورة سلع وآلات، فكان النظام التعليمى مسئولاً عن تخريج عمال وموظفين، يعملون على خطوط طولية، ونظم ثابتة، ولوائح صارمة، وتكرارية رتيبة، لامجال فيها للمرونة، ولاحاجة فيها للابتكار، ولاسماح للخروج عن النص.

أما الآن، فقد تغير العالم، وانتهى العمر الافتراضى لنمط الفكر العلمى والتعليمى القديم القائم على هذه التجزئة، والذى أصبح عاجزًا تمامًا عن مواكبة احتياجات المجتمع، ومواجهة تحديات المستقبل. لقد أصبح من أبرز خصائص التطور المعرفى الراهن والمستقبلى هو التكامل المعرفى، ذلك التكامل الذى يحدث بين حقول المعرفة المختلفة، مما يعنى أن التعامل مع أى مشكلة يستدعى معرفة متصلة من حقول زالت من داخلها الحواجز الاصطناعية بين فروعها. وهذا ما يؤثر بدوره على شكل ومضمون العملية التعليمية التى تواكب نمط هذا التفكير العلمى المتكامل.

إن رؤيتنا لمناهج المستقبل تنهض على أساس النظر إليها باعتبارها مدخلات، وأن تنمية عمليات التفكير والقدرة على الإنتاج المعرفى ينبغى أن تكون هى المخرجات، ولابد من تجاوز نمط التفكير والتعليم القديم القائم على التجزئة والتقسيمات المصطنعة، والاتجاه إلى المناهج المتكاملة بشكل جذرى، التى تعين المتعلم على إدراك تكامل المعرفة وتكوين نظرة شاملة للظواهر المختلفة. وتزود المتعلم بالقدرة على التعلم الذاتى والتعامل مع المصادر المتعددة للمعرفة.

إن استراتيجية المراجعة الشاملة والمستمرة فى مناهجنا الدراسية أمر ضرورى، لابد أن تستمر فى المستقبل وتزداد فعاليتها، حتى نصل **أولاً** إلى استراتيجيات جديدة فى بناء مناهج تمكننا من التوزيع العادل للمعرفة على كل أبناء الأمة من جميع الشرائح والفئات الاجتماعية، لنصل بالجميع إلى التعليم والتعلم بالإتقان وفقًا لمعايير الجودة العالمية. وحتى نصل **ثانيًا** – وفى عمليات مستمرة ومتواصلة – إلى مناهج دراسية متكاملة متسقة، تعكس المفاهيم والمبادئ التى نسير عليها دون تكرار أو حشو، ومسايرة كل جديد. وحتى نصل **ثالثًا** إلى تقديم الكتاب المدرسى الذى يساعد المتعلم على إطلاق قواه الإبداعية الخلاقة فى التعامل مع الحياة والبيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة.

## ثالثًا : التعليم والعمل:(٣)

يمثل بناء الشخصية المنتجة هدفًا أساسيًا لنظام التعليم. وتشير الدلائل التى أفرزتها خبرة المجتمعات المتقدمة إلى أن المستقبل سوف يشهد ارتباطًا متزايدًا بين التعليم والعمل الإنتاجى، وإلى تبنى نماذج وصيغ جديدة لمؤسسات تعليمية يتم بموجبها تحويل حياة الإنسان المستقبلى إلى عملية متصلة متداخلة متبادلة بين الدراسة والعمل، مما يعنى أن المدرسة الفعالة فى المستقبل هى التى ستكون أشد ارتباطًا وتفاعلاً، بل واندماجاً مع مواقع العمل والإنتاج لتمكين المتعلم من التعامل مع سوق العمل والإنتاج بكل ديناميائه وتحدياته المتجددة، والتى سينتهى فيها التمييز التقليدى بين العمل العقلى، والعمل اليدوى، والعمل الإدارى.

تلك القسمة التى أدت إلى طبقية التعليم وإلى وجود أنواع من التعليم تقود إلى مهن معينة (عليا أو دنيا) حسب الوضع الطبقى للمتعلم. أن المستقبل يملى علينا تعظيم قيمة العمل المنتج بصرف النظر عن مكانته حيث أن تلك القيمة هى التى يترتب عليها مكانة الفرد والدولة فى عالم تحكمه قيم التنافسية والصراع والهيمنة، هناك ضرورة تربوية وتعليمية تحتم علينا تعظيم قيمة العمل فى المستقبل بعد تراجعها فى السنوات الأخيرة.

## رابعًا : تعدد مصادر المعرفة:

إن نظام التعليم الفاعل فى المستقبل، هو الذى تصبح لديه القدرة على تطوير الذات العارفة ودفعها نحو البحث والاستقصاء عن طريق مصادر جديدة ومتعددة للمعرفة، من خلال الاستثمار الأمثل لما تفرزه التكنولوجيا الحديثة من تقنيات ومبتكرات وأدوات التعليم الإلكترونى.

إن التصور المستقبلى فى هذا الصدد، تتمثل فى تعدد مصادر المعرفة فى إثراء وتفعيل عمليات التعليم والتعلم، وذلك من خلال:

* عدم الاقتصار على الكتاب المدرسى كمصدر وحيد للتعلم والمعرفة، بل يتم التوجيه بشكل متزايد نحو تزويد المدارس بالأدوات التعليمية الجديدة والتكنولوجيا الجديدة متعددة الوسائط.
* الاستمرار فى تزويد المدارس بأعداد كافية من أجهزة الكمبيوتر، وبالقدر الذى يصبح معه استخدام هذه الأجهزة جزءاً لا يتجزأ من عمليات التعليم والتعلم.
* عقد اتفاق مع وزارة الاتصالات والمعلومات، يتم بموجبه مد خدمة الإنترنت إلى المدارس وإلى منازل الطلاب.
* تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، والحد من الفروق التى يمكن أن تنشأ بين من يملكون القدرة على اقتناء أدوات التعليم الإلكترونى ومن لا يملكونها، وسوف يتطلب ذلك ضرورة توفير أدوات تعليمية إلكترونية رخيصة الكلفة، عالية الفعالية، يفيد منها محدودى الدخل وغير القادرين فى إثراء تعلمهم، أسوة بالقادرين من أبناء المجتمع.
* الاستمرار فى تدريب المعلمين على الأدوار الجديدة، التى يفرضها الاستخدام الكثيف للمصادر المتنوعة للمعرفة فى عمليات التعليم والتعلم.
* تطوير نظم التقويم وأساليبه بما يتناسب ودمج التكنولوجيا الحديثة ومصادر التعليم المتعددة فى عمليات التعليم والتعلم.

## خامسًا : تحديث الإدارة المدرسية:(٤)

لقد أصبح التغيير السريع المتنامى أحد خصائص البيئة المدرسية، وقد وضع ذلك أعباء وصعوبات كثيرة أمام إدارة المدرسة، وضاعفت هذه الأعباء والصعوبات من أهمية دور

المدير كقائد للمدرسة، والتحول من (الإدارة المدرسية School Administration)؛ بمعنى إدارة التسيير التقليدى للعمل الإدارى إلى (القيادة المدرسية School leadership) وهى إدارة التعامل مع متغيرات المستقبل.

إن الإدارة المستقبلية التى ننشدها، سوف تتطلب إحساساً يومياً مستقبلياً، وقدرة على التركيز على فهم واستيعاب التغيرات المعقدة، وتأكيد القدرة على التعامل بمهارة عالية التكيف مع المتغيرات الحادثة، بل والقدرة على إحداث تغيير فى العمليات والبنى المدرسية، كلما تطلبت الظروف المتغيرة ذلك.. وبسرعة مواتية. ولابد لقائد المدرسة بهذا المعنى، أن يكون صاحب رؤية فى خلق وقائع تربوية جديدة، تطلق قوى الإبداع الخلاق بين تلاميذ ومعلمى المدرسة. ولابد أن يتمتع هذا القائد بمزيد من الاستقلال حتى يتمكن من الخروج عن إطار البنية الهرمية البيروقراطية التقليدية التى هيمنت على نظام التعليم ردحاً طويلاً من الزمن. ومن هنا فإن الاهتمام يجب أن يتجه إلى أن يصبح العمل فى النظام التعليمى على كل المستويات مؤسساً على المبادئ الثلاثة الآتية :

* **تفويض السلطة.**
* **المشاركة فى توزيع المسئولية.**
* **المساءلة.**

إن العمل على تعميق هذه المبادئ الثلاثة، يصل بنا إلى تحقيق الجودة التعليمية، والإدارة الذاتية، وتوسيع قاعدة المشاركة والديمقراطية.

## سادساً : الجودة الشاملة:(٥)

يتطلب المستقبل منا أن نعمل على تأكيد ثقافة الجودة الشاملة فى مدارسنا ونظامنا التعليمى. ذلك أن ثقافة الجودة هى التى تضمن لنا عملية تقويم وتطوير مستمرة لكل جوانب وأبعاد البيئة المدرسية، وفق المعايير والأسس العالمية.

### إن إرساء ثقافة الجودة الشاملة يحقق ما يلى:

* تفعيل إنتاجية المدرسة.

* تحسين الأنشطة الاجتماعية والتعاونية وزيادة الترابط بين أعضاء المدرسة.

* تدعيم مسيرة الإصلاح والتقليل من عوامل المقاومة للتغير والتجديد.

* تأكيد الالتزام الخلقي والتميز لدى المعلمين والتلاميذ والإدارة.

* تعظيم دافعية وحيوية المدرسين والتلاميذ.

* زيادة الوعي بالأولويات التي ينبغي إنجازها.

**ضمان تحقيق الجودة التربوية من خلال تطبيق المعايير العالمية في:**

* طرائق التعليم / التعلم.

* المحتوى والمصادر التعليمية.

* الديموقراطية والتعددية.

* المبنى المدرسي.

* المسئولية والمساءلة.

إن التأكيد على ثقافة الجودة الشاملة من شأنه أن يربط النظام التعليمي بالمفاهيم والمبادئ العالمية التي تحكم العملية التربوية في نظم التعليم المعاصر، ومن أهمها:

* الشراكة (Partnership)

* المشاركة (Participation)

* المجتمعية (Community)

* التكامل (Integration)

* الشفافية (Transparency)

## سابعًا: الاستثمار الأمثل للطفولة المبكرة:

تنطلق رؤية المستقبل في نظرتها للطفولة باعتبارها المرحلة الأساسية التي تمهد لما بعدها من مراحل في حياة الإنسان، ونقطة الانطلاق لبناء جيل قوي، وركيزة أساسية لبناء التنمية البشرية المنشودة، مما يستوجب توفير الرعاية المتكاملة للطفل والتي تضمن له نموًا شاملاً

متكاملاً ومتوازنًا فى جميع جوانب شخصيته. فمستقبل المجتمع فى مستقبل أطفاله. إن السنوات الست الأولى من حياة الطفل هى السنوات الذهبية التى يجب أن تستثمر لتضمن للأمة أقصى استفادة ممكنة لهذا الكنز المكنون من حياة الطفولة المبكرة، ولذلك يجب أن تتم إعادة هيكلة جديدة للنظام التعليمى، بحيث يبدأ تعليم الطفل قبل السنة السادسة، وأن تصبح رعاية الطفولة المبكرة جزءاً لا يتجزأ من مسئوليات النظام التعليمى الرسمى خلال السنوات الخمس القادمة.

وقد أعلن رئيس الجمهورية بأن العقد الثانى ٢٠٠٠/٢٠١٠ عقدًا لحماية الطفل المصرى ورعايته، وأرسى المبادئ الأساسية لرؤية مستقبلية توجه مسيرة إصلاح التعليم فى مصر فى العقد القادم، وفى مجال التعليم أقر البيان المبادئ السبعة الآتية:

١- الاستمرار فى السياسة الناجحة لتطوير المناهج التعليمية، للقضاء نهائياً على الفجوة النوعية لناتج العملية التعليمية لأطفالنا، مع ناتجها فى أكثر الدول تقدماً.

٢- الارتفاع بنسبة الاستيعاب فى مرحلة التعليم الأساسى، لتشمل جميع الأطفال فى سن الإلزام.

٣- تهيئة الفرصة أمام التلاميذ الموهوبين لتنمية وصقل مواهبهم وقدراتهم العلمية والأدبية والثقافية والفنية، وتمكين الموهوبين من الانطلاق بقدراتهم، فى إطار نظم وبرامج تستثمر إمكاناتهم المتميزة وترعى مواهبهم.

٤- بذل كل الجهود لتحقيق مبدأ التميز للجميع.

٥- التوسع التدريجى فى إنشاء رياض الأطفال لتستوعب ٦٠٪ من جملة الأطفال فى الفئة العمرية من ٤-٦ سنوات بدلاً من ١٣٪ وهى النسبة الحالية، ولتصبح جزءاً من مرحلة التعليم الإلزامى المجانى . . والبدء فى توفير الإمكانات اللازمة لمد فترة التعليم الأساسى الإلزامى، إلى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها.

٦- إتاحة فرصة التعليم النظامى وغير النظامى والتأهيل بمختلف أنواعه للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وعلى أساس استيعابهم فى النظام الذى يناسب ظروف كل منهم بنسبة ١٠٠٪.

٧- استمرار الجهود المبذولة الآن لنشر تكنولوجيا التعليم المطورة بالمدارس، وتعبئة الجهود لدعم قدرة أطفالنا على استخدام هذه التكنولوجيا، لتمكينهم من الخبرات والقدرات اللازمة للألفية الثالثة وللمنافسة العالمية.

إن الرؤية المستقبلية للتعليم فى مصر يجب أن تضع الاهتمام بالطفولة على أجندة أولوياتها، من خلال رؤية شاملة الأبعاد، تنهض على ما أظهرته البحوث والدراسات العلمية فى العقد العشرين (عقد المخ Brain Decade) فيما يتعلق بفسيولوجيا المخ والجهاز العصبى، حيث أوضحت هذه البحوث والدراسات ما يلى:

* أن للذكاء أنواعاً متعددة كالذكاء المنطقى أو الرياضى، والذكاء اللغوى، والذكاء التصورى، أو الإدراكى، والذكاء الموسيقى، والذكاء الاجتماعى . . وسواها، وأنه لا يمكن الجزم بأن أحد هذه الأنواع من الذكاء أكثر أهمية عما سواه . . وألا نهمل أياً منها إذ إن مالا نستثمره منها نفقده (Use It or Lose it).

* أن مخ الطفل يتغير فسيولوجياً وعضوياً، نتيجة الخبرات المضافة إليه من البيئة التى يعيش فيها، وما تتضمنه من مثيرات. ومن ثم فكلما كانت البيئة التى يعيش فيها الطفل ويتفاعل معها ثرية بالمثيرات والمحفزات التى تستنفر ما لديه من رغبة فى حب الاستطلاع والمعرفة وتدفعه للمغامرة والتجريب . . ساعد ذلك على إحداث تغييرات فى مخه فتنمو بذلك مداركه ويتبلور ذكاؤه وينضج .

* أنه فى مرحلة الطفولة المبكرة تتفتح (نوافذ الفرص windows of apportunity) لتعلم اللغات وتذوق الموسيقى والفن، ونمو القدرات الحركية الدقيقة وصقل المهارات اليدوية المتميزة، وأنه ما لم يتم استثمار المرحلة العمرية المناسبة لتعلم الخبرات التى تتلاءم وطبيعة هذه المرحلة، يصبح من الصعب أكتساب هذه الخبرات فى مراحل عمرية أخرى.

* أنه نظرًا لما أفرزته – ولم تزل – الهندسة الوراثية وبحوث الدماغ، وما تسببه الألعاب الإلكترونية من استثارات عقلية، فسوف يساعد ذلك فى وصول بعض الأطفال إلى المستقبل مبكرًا . . بمعنى تحقيقهم مستويات من النضج العقلى أسرع من نضجهم العمرى، مما يعنى استعدادهم لأن يبدأوا تعليمهم المنتظم فى سن مبكرة. وهو ما يترتب عليه تغيرات جديدة فى مفاهيم الفروق الفردية والاستعداد للتعلم والقدرة عليه. إذ إن هذا الأمر قد يؤدى إلى أن نرى غرفة الصف الواحدة، تضم أفرادًا فى فئة عمرية واحدة، لكن استعداداتهم وقدراتهم التعليمية متباينة، كما قد نرى غرفًا أخرى تضم أفرادًا من مستويات عمرية مختلفة، لكن لديهم استعدادات وقدرات تعليمية واحدة متقاربة.

* إن نتائج البحوث العلمية خلال السنوات الأخيرة أوضحت أن كل الأطفال قابلون للتعلم، وأن نحو ٩٠٪ منهم بإمكانهم الوصول إلى مرحلة الامتياز، إذا ما أتيح لهم الوقت المناسب وتوفرت أمامهم فرص التعليم الملائمة والمواتية.

## ثامنًا : مكون المستقبل :[٦]

إن الاستعداد للمستقبل يجب أن يبدأ من النظام التعليمى، وذلك من خلال تزويد المتعلم بالمهارات والقدرات، التى تعينه على مواجهة المستقبل بصورة إيجابية، ومن البديهى فإن ذلك يستوجب من هذا النظام أن يولى البعد المستقبلى – سواء فى فلسفته أو برامجه ومفاهيمه وإجراءاته – الاهتمام الذى يستحق، وفى هذا الصدد، فإن استقراء تجربة البلدان ذات السبق فى هذا الشأن تشير إلى أن ثمة ثلاثة بدائل يمكن الاعتماد على أى منها، أو الاختيار من بينها فى بلورة مكون المستقبل فى التعليم. . وهى:

### مدرسة المستقبل :

وهى صيغة جديدة للمدرسة، تنهض على استشراف المستقبل فى المجالات المختلفة فى مجتمعها، وفى العالم المحيط بها، ومد قرون الاستشعار إلى الجوانب الإنسانية والتربوية فى كل دول العالم، والاتجاه ببصرها وبصيرتها إلى المستقبل البعيد بكل متغيراته وكل تطوراته، ومن ثم تعكس هذا كله فى أهدافها وبرامجها ومناهجها، وما تقدمه من معارف ومهارات لطلابها.

### تحميل مكون المستقبل داخل المناهج :

ويكون ذلك من خلال تطعيم فرق مخططى المناهج ومطوريها بمجموعات من الخبراء المتميزين أصحاب الاهتمامات المستقبلية، بحيث يكونون فيما بينهم ما يعرف بالوعاء الفكرى المستقبلى، حيث يناط بأعضاء هذا الفريق تضمين مناهج التخصصات المختلفة، الرؤى المستقبلية المتوقع أن تشهدها هذه التخصصات على المدى القريب والبعيد، بما يفضى إلى تدريب الطلاب على التفكير المستقبلى، وإكسابهم مهارات الاستشراف والتنبؤ، والتوقع والتحسب.

### تاسعًا: قاعدة معرفية عريضة:

ذلك أن الآلية الجديدة التى باتت المعرفة والأعمال تتطور بها، تجعل من التقادم المعرفى والمهارى، سمة أساسية من سمات المستقبل، تسقط بموجبه أعمال وتخصصات، وتبرز أخرى غيرها كل مدة زمنية قصيرة يقدرها بعض الخبراء الآن من ٣-٤ سنوات، ومن ثم فلم يعد مقبولاً الاكتفاء بتزويد المتعلم بقدر معين من المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات، وننتظر أنها ستظل صالحة لديه مدة زمنية طويلة، لتمكينه من التعامل الفاعل مع وقائع الحياة المتشابكة، بل الأجدى أن نفكر فى صيغة تعليمية مناسبة يمكن من خلالها تمكينه من مفاتيح المعرفة، وتزويده بقاعدة عريضة من المعارف والخبرات تيسر له الانتقال والانسيابية بين أنواع التعليم والتخصصات المختلفة .. أو المزاوجة بين التعليم والعمل بحسب الظروف وتغير حقائق الحياة.

وقد يكون فى الأخذ بأسلوب (المداخل البينية Interdisciplinary Approaches) أسلوباً يساعد على تحقيق ذلك، باعتباره أكثر مناسبة لمساعدة المتعلم على:

- الانتقال بيسر وسهولة بين أنواع التعليم والتخصصات المختلفة أو المزاوجة بين التعليم والعمل.
- إدراك ما بين الحقول المعرفية والتخصصات المختلفة من تقارب وتداخل.
- تكوين نظرة شاملة للحياة والطبيعة والبيئة .. ومشكلاتها، بدلاً من النظرة الجزئية التى يكتسبها من خلال تعامله مع المعارف والخبرات، حينما تقدم له بصورة متناثرة..

- التفكير الشامل، من خلال تدريبه على الاشتقاق من مختلف الحقول المعرفية وعبر تلك الحقول وما بينها.
- التفكير المنطقى فى أية مسألة، والإقلاع عن التفكير بلغة المواضيع والنظريات التى باتت عرضة للتغير السريع.

## عاشرًا: ثورة فى المفاهيم وطرائق التعليم:

لا ريب فى أن دمج المفاهيم الجديدة فى التعليم يتوقف على مدى قدرتنا على إحداث ثورة فى طرائق وأساليب التعليم، نستطيع من خلالها تمكين الطالب من امتلاك مفاتيح المعرفة، ومهارات الدراسة المستقلة، والتعلم الذاتى، وبحيث يصبح الطالب مسلحاً بالخبرات والقدرات اللازمة للعصر الجديد .. طالب يتحول دوره من المتلقى السلبى، إلى الباحث المنتج للمعرفة، والمكتشف المبدع للتكنولوجيا. إن ذلك يتطلب منا السعى باستمرار لاستحداث أساليب تدريس مبتكرة تتعامل مع مختلف القدرات العقلية للطلبة، تخاطب كل أنواع الذكاء، تخاطب كل حواس المتعلم وعواطفه بالصورة والرمز والإشارة، بالأغنية والعبارة، بالموسيقى والرياضة، بالإثارة والحماس، بالتشجيع والرعاية بالمسرح والأنشطة، بالحقل والحديقة، بالمكتبة وقاعة البحوث، وتستغل كل موارد المعرفة من كتاب وموسوعة وكمبيوتر وآلة موسيقية وبحوث ميدانية، إلى اطلاع على القاموس واستخدام الإنترنت، على أن يظاهر ذلك كله الاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة وما أفرزته، وما سوف تفرز من تقنيات تعليمية جديدة..

## حادى عشر: التعامل مع النظم المعقدة (Complex Systems) واللاخطية:

ذلك أن ما يتسم به المستقبل من غموض وعدم وضوح، ولا تحدد، يستوجب التخلص من نظم التعليم التى تخصصت فى تخريج موظفين وعاملين يعملون فى إطار نظم جامدة وخطوط طولية ثابتة، ويلتزمون بقواعد صارمة وقوانين حتمية، ولا يخرجون عن النص والروتين، وعلى أن تستبدل بنظم أخرى مركبة، تدرب الفرد على توقع التغير والتحسب لاحتمالاته والاستعداد

للعيش فى عالم يتسم بالتعقد (Complex) واللاخطية، ومايتطلبه ذلك من قدرة على التفكير المتشعب، وحل المشكلات فائقة الصعوبة والتعقيد، وعمل (السيناريوهات) للاحتمالات المختلفة وتوقع النتائج، نحن إذن بحاجة إلى نظام تعليمى جديد، يستوعب حضارة عصر المعلومات وما يحمل فيه من قوى وعوامل جديدة أفرزت (علم التعقيد Science of Complex)، والذى تلعب فيه الحقيقة الاعتبارية والذكاء الصناعى والسوبر كمبيوتر فائق القدرة والكيمياء الإحصائية والبيولوجيا الرياضية والتكنولوجيا الحيوية دوراً هاماً، وهكذا يمكن القول بأن النظام التعليمى الجديد الذى نسعى للوصول إليه سوف يساعدنا على تحقيق المجتمع المنتج للمعرفة، خاصة بعدما أصبحت المعرفة المكون الأساسى والرئيسى للإنتاج، وبعدما تغير النظام الإنتاجى من الإنتاج الضخم للسلع المادية إلى الإنتاج كثيف المعرفة.

## ثانى عشر: التربية للوالدية:(٧)

وهى ذات جوانب ثلاثة:

**الجانب الأول:** تعرف الوالدين بالطرق الحديثة لتربية أطفالهما، فى السنوات الأولى من أعمارهم قبل التحاقهم بالمدرسة، وتوجيههما إلى أن يعاملوهم معاملة تربوية تتفق وميولهم وعمرهم العقلى والزمنى، وملاحظة ما يطرأ من تغيرات عليهم حسب نموهم، خاصة وأن فرصة التحاق جميع الأطفال بدور الحضانة ورياض الأطفال ليست متيسرة للجميع.

**الجانب الثانى:** حث الوالدين على المشاركة مع المدرسة، والتعاون معها تعاوناً وثيقاً عندما يلتحق أبناؤهما بالمدرسة: بتعريفهما بمنظومة التعليم، وما فيها من سلوكيات، ومواد علمية ولوائح وتعليمات وأنشطة، مع مراقبة أولادهم والتعرف على مدى استجابتهم للتعلم، وحل ما يطرأ من مشاكل أثناء ذلك.

**الجانب الثالث:** مشاركة ثلاثية بين الوالدين والإعلام والمدرسة .. هذه المشاركة لها أهميتها الكبرى. فالإعلام وما له من إمكانات هائلة، للاتصال بكل أفراد الأسرة، وبالمعلمين والإدارة المدرسية يستطيع أن يعرف الوالدين بفلسفة التعليم، وتوجيهات المدرسة والسلوك التربوى الصحيح، ويعرض هذه الأشياء بطريقة محببة ووسائل مختلفة

### ثالث عشر: إعادة هيكلة النظام التعليمى:[٨]

لاشك فى أن تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم على نحو ما تقدم تتطلب إجراء تغيرات جذرية فى بنية النظام التعليمى وإعادة هيكلته ليتمكن من استيعاب هذه الرؤية بأبعادها المختلفة. . وفى هذا الصدد فإن من المهام الأساسية فى المستقبل استحداث صيغ للتعليم تنهض على الاعتبارات التالية:

- **ضم سنوات رعاية الطفولة المبكرة إلى جسم التعليم العام:**

ذلك لأن السنوات الست الأولى من حياة الطفل المبكرة، هى سنوات ذهبية، لذلك يجب أن تصبح هذه السنوات جزءاً لا يتجزأ من نظام التعليم فى مصر، وأن تستثمر هذه المرحلة من حياة الطفولة المبكرة وفق المفاهيم والمبادئ التربوية المعاصرة التى اعتبرت الطفولة فى هذه المرحلة كنزاً مكنوناً .

- **تحقيق الإنسيابية بين أنواع التعليم أفقيًا ورأسيًا:**

وسهولة التحرك والتنقل بين أنواع التعليم المختلفة، وداخل كل مرحلة بين التخصصات المختلفة.

- **تأكيد فكرة التعليم المزدوج:**

أو التعليم التبادلى، الذى يقوم على تلقى الطالب دراسته النظرية فى المدارس، وتدريبه العملى فى ورش العمل ومراكز التدريب.

- **التوجه نحو صيغ تعليمية جديدة مركبة وليست خطية:**

تضمن من خلالها تحقيق العدل والمساواة بين أبناء المجتمع كافة فى أن يحصل كل منهم على فرصة تعليمية تناسب وقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته، ولا يكون لمتغير الزمان أو المكان أو القدرة الاقتصادية أى دور فى تقرير نوع التعليم الذى يحصل عليه الفرد .

### رابع عشر: تطوير منظومة التقويم التربوى:[٩]

تنطلق الرؤية المستقبلية فى هذا العمل من القناعة العلمية بأن تطوير الممارسات التقويمية، يعتبر شرطًا ضروريًا لنجاح التطوير الشامل المنشود للنظام التعليمى، فذلك يمثل أحد

أهم المداخل للانطلاق بالممارسات التعليمية نحو ترسيخ ثقافة الإتقان والجودة، لتحقيق الهدف الاستراتيجى للرؤية المستقبلية، المتمثل فى تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم.

**هناك ركائز أساسية تشكل رؤية متكاملة فى تطوير التقويم:**

**١- عملية التقويم جزء من منظومة كاملة:**

* لا يجب النظر فى عملية التقويم بمعزل عن المنظومة الشاملة للعملية التعليمية كلها.

* التطوير ضرورة بقاء لا يملك أحد الأطراف تأجيله أو تعليقه زمنياً.

* المعيار الذى يسيطر على الفكر التنموى هو التنافس من أجل الجودة الشاملة.

* الجودة الشاملة يجب أن تنظم كل محاور العملية التعليمية: المناهج – التدريس – مهارات أداء المعلم – أداء التلميذ.

* التقويم وسيلتنا الوحيدة للتحقق من وجود الجودة الشاملة فى كل منظومة العملية التعليمية.

* الجودة الشاملة لا تتحقق بنظم امتحانات بالية قديمة، تقيس قدرات الطالب فى لحظة معينة أو تقيس قدرة واحدة من قدراته، وتتجاهل أنواع قدراته الإبداعية الأخرى.

* الامتحانات القديمة هى امتحانات الفرصة الواحدة والوحيدة، التى نحكم بها على التلميذ، أما الامتحانات التى ننشدها فهى امتحانات مستمرة تعطى صورة مستمرة ومتطورة عن مستوى الطالب.

* الامتحانات القديمة .. مثلها مثل كاميرا التصوير العادى التى لا تعطينا إلا صورة ثابتة عن الفرد، ولا تدل على كل حركاته وأطوار نموه.. أما الامتحانات التى ننشدها فهى مثل آلات تصوير الفيديو، تعطى صورة الإنسان متحركة ومتطورة وحية.

* التقويم ليس مجرد فرز بهدف العزل، أو رصد بهدف التسجيل، بل التقويم إجراء تنموى، علاجى، تعزيزى.

### ٢- التقويم الجديد ثقافة جديدة .. مناهضة للثقافة القديمة:

* ضرورة إعادة النظر فى فكرنا البالى عن طريق التقويم باعتبار الامتحانات محنة تحل بالتلميذ، ومعاناة تصيب الفرد وأسرته بالتوتر، لأن الامتحان التقليدى ينزل بالفرد بغتة، مرة واحدة، وفرصة واحدة.

* تطوير التقويم يهدف إلى تخفيف المعاناة التى تحدث نتيجة التوتر المصاحب لامتحان الفرصة الواحدة. . والذى يحصر التقويم فى ركن ضيق جداً، هو قياس القدرة على التذكر، ويتجاهل باقى القدرات الكثيرة الكامنة فى الإنسان .

* إن تطبيق مفهوم التقويم الضيق وحصره فى امتحان الفرصة الواحدة لقياس قدرة واحدة فقط، يخلق الفرصة السانحة لنشأة المدرس الخصوصى المحترف، والذى ارتبط بهذا النوع من الامتحانات.

* المدرس الخصوصى لا يستطيع أن يؤدى أى دور مع نظام التقويم الجديد المستمر والشامل والتراكمى والمتعدد .

* المدرس الذى يستطيع أن يقوم بدوره مع التقويم الجديد المتطور، هو المدرس المتواجد مع الطالب والمتابع لكل جوانب نموه.

### ٣- ضوابط التقويم :

* وضع العالم ضوابط للتقويم؛ وفقاً لمفاهيم ومعايير الجودة الشاملة، هى:

☆ الشفافية.

☆ المساءلة.

☆ الرقابة المجتمعية.

☆ وهناك اعتبارات أخرى ترتبط بالضوابط، ومن أهمها "أخلاق المهنة"، التى تمثل أصلاً من أصول العمل، ومبدأ متفقاً عليه.

لا يجب أن نبنى رؤيتنا نحو المستقبل على أنظمة يصنعها الشك والريبة وفقدان الأمل، فالنظم العظيمة تبنى على التفاؤل والأمل.

## ٤- خصائص التقويم :

**التقويم الحقيقي يحقق هدفين رئيسين ، هما :**

* تقويم الطالب، وتقويم المؤسسة التربوية التي تقوم بالعملية التربوية .

وقد أجريت دراسات مقارنة لتعرف نظم التعليم في دول العالم المتقدمة، وتم التوصل إلى أربع خصائص أساسية في أي عملية تقويم، وهي:

◈ **الاستمرار:** بحيث يكون التقويم مستمراً، وأن يبدأ مع بداية عملية التعلم، ويسير معها حتى نهايتها، ويهدف تصحيح مسار عملية التعليم/ التعلم، ولذلك لابد أن ننتقل في مصر من التقويم الأحادي، الذي يقوم على الامتحانات التقليدية التي تتم مرة واحدة في نهاية العام أو الفصل الدراسي . . إلى تقويم مستمر يندمج في سياق عملية التعلم، ويصبح جزءاً لا يتجزأ منها .

◈ **الشمول:** بمعنى عدم الاقتصار على جانب واحد من جوانب التعلم، وإنما ينبغي أن يشمل التقويم كل جوانب الشخصية، (العقلية والجسمية، والنفسية) للطالب، إلى جانب ما يقوم به الطالب من أنشطة وبحوث ومشروعات، وما يؤديه من مهارات عملية .

◈ **التنوع:** بمعنى أن تتنوع أدوات التقويم . . مثل الامتحانات الشفوية والاختبارات السريعة، وبطاقات الملاحظة، وملف الطالب، واختبارات الأداء . . وكلها طرق متنوعة ومتعارف عليها عالمياً .

◈ **التراكم:** بمعنى أن يعبر تقويم الطالب في مرحلة تعليمية معينة عن مجمل أداء الطالب في سنوات هذه المرحلة .

وهذا عكس ما ينادي به البعض الآن بأن تكون امتحانات الثانوية العامة قاصرة على السنة الأخيرة من هذه المرحلة، وهذه الدعوة تتناقض مع هذا المعيار العالمي في كل بلدان العالم المتقدم، نجد أن التقويم بالنسبة للمرحلة هو عبارة عن المجموع التراكمي للمرحلة ككل.

## خامس عشر: توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية:

تحديد الخطوط الفاصلة بين المركزية واللامركزية واختيار وإعداد قيادات تستطيع ممارسة هذه السلطات على النحو التالي:

**١ – التأكيد على أن المسئولية القومية للوزارة عن تطوير التعليم وتنمية موارده هو تعبئة القدرات على التخطيط والتنظيم والمساندة ثم المساءلة والرقابة لضمان تحقيق:**

* الحفاظ على النسيج الوطني ودعم الهوية.
* السلام الاجتماعي.
* صيانة الأمن القومي.
* تطبيق مبادئ القانون والدستور بعيداً عن الضغوط التي قد تنشأ على مستوى المحليات.
* تحقيق تكافؤ الفرص وعدالة التوزيع.
* القدرة على تصحيح الأخطاء أو الانحراف وإصلاح ما تثبت التجربة على ضرورة تعديله.
* قبول التقييم المحايد بشكل دوري للاطمئنان على تحقيق الأهداف القومية للتعليم.
* الالتزام بثبات الدولة في العلاقات المجتمعية والانتماء والوحدة الوطنية والمساواة.
* تنمية الكوادر والقيادات التي تمتلك قدرات إدارية فعالة ورؤى مستقبلية واضحة.

هناك رؤى عديدة ومتنوعة لمستقبل التعليم في وطننا، وكل رؤية تنطلق من إطارها المرجعي والنظري والمدافع عن مصالحها وأفكارها، ولعل الرؤية التي قدمناها في السطور السابقة تعبر بدرجة كبيرة من وجهة نظرنا عن الإجراءات العملية لمستقبل التعليم في مصر، وتعبر بصورة أكبر عن ديمقراطية التعليم وكيف يصبح التعليم أحد الحقوق الأساسية والجوهرية التي لا يمكن التفريط فيها للمواطن المصري، أن الحديث عن المستقبل لا يجب أن يستغرق في الفنيات بعيداً عن جوهر المستقبل وهي تحقيق مجتمع ديمقراطي وتعليم أكثر ديمقراطية.

# المراجع


١- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم - النقلة النوعية فى المشروع القومى للتعليم ، (القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب ، ٢٠٠٢)، ص ص١٤٢ - ١٥٢.

٢- كارن م إيفانس، تشكيل المستقبليات - التعلم من أجل الكفاية والمواطنة، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠) ص ص١٢٩-١٤٩

٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مستقبل التربية وتربية المستقبل، التقرير النهائى والوثائق لحلقة دراسة عقدها المعهد الدولى للتخطيط التربوى (تونس، ١٩٨٧)، ص ص١٧٢ - ١٧٠.

٤- أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة المدرسية فى الألفية الثالثة، (الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، ٢٠٠١) ص ص٩ -٨٧.

٥- واين هولتزمان، مدرسة المستقبل، (القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٥)، ص ص٥٩ - ١١٢.

٦- كارن م إيفانس، تشكيل المستقبليات - التعلم من أجل الكفاية والمواطنة، مرجع سابق، ص ص١٣٥ - ١٤٠.

٧- سوزان م سواب، تنمية المشاركة بين البيئة والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق (القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٥) ص ص٦٣- ٩٥.

٨- شبل بدران، "ضرورة تغيير نظام التعليم"، (القاهرة، مجلة الهلال، عدد فبراير، ٢٠٠٢)، ص٢٠ - ٢٤.

- المرجع السابق ، ص ص٢٠ - ٢١ .

٩- دنيس أدمز ومارى هام، تصميمات جديدة للتعليم والتعلم - تجميع التعلم الفعال فى مدارس الغد - (القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٩) ص ص٢٥ - ٦٥ .

المحتويات

| الموضـوع | الصفحة |
|---|---|